

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA (PPGHIST)**

**NALINI MENDES GOMES**

**MULHERES-PROFESSORAS:** um estudo sobre vivências docentes na comunidade quilombola do Damásio

São Luís  
2020

**NALINI MENDES GOMES**

**MULHERES-PROFESSORAS:** um estudo sobre vivências docentes na comunidade quilombola do Damásio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Profa. Dra. Tatiana Raquel Reis Silva

São Luís  
2020

Gomes, Nalini Mendes.

Mulheres-Professoras: um estudo sobre vivências docentes na comunidade quilombola do Damásio. / Nalini Mendes Gomes. – São Luís, 2020. 89 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2020.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tatiana Raquel Reis Silva.

1. Ensino de História. 2. Mulheres. 3. Quilombo. I. Silva, Tatiana Raquel Reis. II. Mulheres-Professoras.

CDU: 93/94:37.018.51-055.2

**NALINI MENDES GOMES**

**MULHERES-PROFESSORAS:** um estudo sobre vivências docentes na comunidade quilombola do Damásio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Profa. Dra. Tatiana Raquel Reis Silva

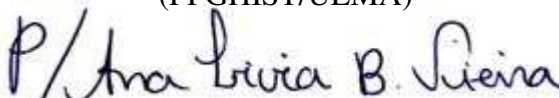
Aprovada em: 03/07/2020.

**BANCA EXAMINADORA**



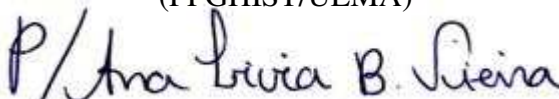
---

Tatiana Raquel Reis Silva (Orientadora)  
(PPGHIST/UEMA)



---

Sandra Regina Rodrigues dos Santos (Arguidora)  
(PPGHIST/UEMA)



---

Silvane Magali Vale Nascimento (Arguidora)  
(PPGPP /UFMA)

---

Viviane de Oliveira Barbosa (Suplente)  
(PPGHIST/UEMA)

## RESUMO

O presente trabalho intitulado MULHERES-PROFESSORAS: um estudo sobre vivências docentes na comunidade quilombola do Damásio tem por objetivos analisar as vivências de mulheres docentes na comunidade quilombola do Damásio, no município de Guimarães; conhecer as memórias de mulheres professoras da comunidade; relatar sobre a contextualização histórico-social do quilombo do Damásio; compreender quais fatores influenciaram a escolha profissional de mulheres professoras em relação ao magistério; identificar a autopercepção destas mulheres professoras em relação às suas identidades enquanto mulheres, professoras e quilombolas e analisar como a formação educacional das mulheres professoras influenciaram a sua representatividade social na comunidade. Para a concretização desta pesquisa foram realizadas revisões bibliográficas acerca do objeto de estudo e visitas ao quilombo da comunidade do Damásio, situada no município de Guimarães, estado do Maranhão. Este estudo é realizado a partir dos pressupostos da Nova História que sustenta a escrita da história das mulheres, sendo assim, tem como enfoque metodológico a história oral, pois conta com métodos e técnicas importantes para o conhecimento das memórias das mulheres professoras quilombolas. Discorre-se, à luz das contribuições de autores, acerca das relações de gênero, identidade social das mulheres professoras quilombolas no cenário brasileiro, em especial no município de Guimarães, que, por meio das narrativas, ressignificam valores perdidos pelas ações corriqueiras construídas nas práticas educacionais e sociais as quais dificultam a reflexão e o desenvolvimento do processo das identidades. Portanto, retratar as memórias de mulheres professoras quilombolas contribui para o papel de afirmação da identidade social em sua comunidade. Tecer uma pesquisa que tenha como sujeito a mulher professora, dentro de uma comunidade quilombola do Maranhão, tornou-se uma relevância para os estudos étnicos raciais e, ainda, o combate contra o racismo que persiste na sociedade brasileira, fato que coloca as comunidades quilombolas em situação de bastante opressão, mas também de muita resistência. Trazendo como considerações o empoderamento da mulher frente as vivências em trabalhos significativos no seio social resultando, desta pesquisa, a proposta de um catálogo fotográfico para dar suporte às atividades docentes.

Palavras-chave: Ensino de História, Mulheres, Quilombo.

## ABSTRACT

The present work entitled **WOMEN-TEACHERS: a study on teaching experiences in the quilombola community of Damásio** aims to analyze the experiences of female teachers in the quilombola community of Damásio, in the municipality of Guimarães;; know the memories of women teachers in the community; report on the historical and social context of the Damásio quilombo; understand what factors influenced the professional choice of women teachers in relation to teaching; identify the self-perception of these female teachers in relation to their identity as women, teacher and quilombola and analyze how the educational background of female teachers influenced their social representation in the community. To carry out this research, bibliographical reviews were carried out about the object of study and visits to the quilombo of the Damásio community, located in the municipality of Guimarães, state of Maranhão. This study is carried out from the assumptions of the new history that supports the writing of women's history, therefore, it has a methodological focus on oral history, as it has important methods and techniques for the knowledge of the memories of quilombola women teachers. The light of the contributions of authors about gender relations, social identity of quilombola female teachers in the Brazilian scenario is discussed, especially in the municipality of Guimarães, which, through the narratives, redefines values lost by the common actions built in the educational and social practices that hinder reflection and development of the process of and their identities. Therefore, portraying the memories of quilombola women teachers contributes to the role of affirming social identity in their community. To weave a research that has as a subject, the woman teacher, within a quilombola community in Maranhão has become a relevance for ethnic racial studies, and also the fight against racism that persists in Brazilian society, a fact that puts quilombola communities in situation of a lot of oppression, but also a lot of resistance. Bringing as considerations the empowerment of women in the face of significant work experiences in the social context. As a result of this research, the proposal of a photographic catalog to support teaching activities.

Keywords: History Teaching, Women, Quilombo.

## LISTA DE IMAGENS

Foto 1: Mapa da localização do município de Guimarães.....	16
Foto 2: Comunidade Quilombola do Damásio .....	21
Foto 3: Biblioteca Comunitária no quilombo do Damásio.....	31
Foto 4: Livros Artesanais produzidos no Encontro Bibliotecas Vaga Lume em Comunidades Quilombolas .....	32
Foto 5: U.E.B. Manoel Martins da Silva .....	33
Foto 6: C.E. Prof. Rosalino de Lima Martins .....	35
Foto 7: Quadra Poliesportiva da Comunidade do Damásio .....	35
Foto 8: Presidente do STTR - Iracema de Jesus Martins Miranda.....	57
Foto 9: Professora Isabel Santos Avelar.....	58
Foto 10: Professora Josilene Goulart Azevedo .....	58
Foto 11: Professora Alessandra Martins Trindade .....	59
Foto 12: Professora Suelma Regina Fonseca Santos.....	60
Foto 13: Maria Santana Fonseca Santos.....	60
Foto 14: Seu Nilo Goulart e Professora Altamira Costa Nascimento Goulart .....	61
Foto 15: Entrada da comunidade remanescente do quilombo do Damásio.....	69
Foto 16: Capa do produto intitulado “Minha planta tem raiz” .....	77

## LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - IDEB (2017).....	73
------------------------------	----



## **LISTA DE SIGLAS**

CIPD - Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CNN - Centro de Cultura Negra do Maranhão

ENAFOR - Escola Nacional de Formação

FBPF - Federação Brasileira para o Progresso Feminino

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PROEB - Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

STTR - Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DO QUILOMBO DAMÁSIO .....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 A educação escolar quilombola no Brasil.....</b>	<b>24</b>
<b>2.2 A realidade educacional da comunidade quilombola do Damásio .....</b>	<b>30</b>
<b>3 MEMÓRIAS, IDENTIDADES E EDUCAÇÃO FEMININA .....</b>	<b>38</b>
<b>3.1 Educação, lutas por direito e mobilização feminina.....</b>	<b>44</b>
<b>3.2 Educação, lutas por direito e mobilização política das mulheres negras .....</b>	<b>50</b>
<b>4 MULHERES-PROFESSORAS: EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO QUILOMBO DO DAMÁSIO.....</b>	<b>55</b>
<b>4.1 As mulheres nos seus múltiplos espaços da comunidade .....</b>	<b>62</b>
<b>5 DESCRIÇÃO DO CATÁLOGO FOTOGRÁFICO “MINHA PLANTA... TEM RAIZ” .....</b>	<b>75</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>82</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>85</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa emerge de um contexto histórico que pretende dar visibilidade às mulheres, professoras e aos quilombos no Estado do Maranhão. Estado este que apresenta baixos índices ligados ao setor educacional, fomentado por uma aspiração de sustentar uma escrita capaz de tornar aparente os anseios de mulheres professoras de comunidades remanescentes de quilombos, principalmente no que diz respeito aos avanços educacionais. Como consequência dessas angústias, situadas no meio social, faz nascerem trabalhos com o intuito de colaborar positivamente para o avanço em potencial deste segmento, assim como de trazer à tona discussões, no cenário maranhense e brasileiro, sobre memória, mulheres e escolas quilombolas.

O interesse pelo presente estudo nasceu das inquietações acerca da mulher à frente das instituições representativas, das indagações dos estudos do grupo de pesquisa Currículo, EJA e Diversidade Cultural - os quais marcaram o meu percurso profissional inicial -, coordenado pelo professor Dr. José Fernando Manzke e pela professora pesquisadora Dr.<sup>a</sup> Elisângela Santos do Amorim, com o projeto “Representações e Memórias de Professoras: um estudo das relações sociais de gênero de mulheres camponesas”, no qual fiz parte como bolsista FAPEMA/CNPq e, posteriormente, com o trabalho “Memória de Mulheres-Professoras: um estudo de gênero e identidade social na região Tocantina do Maranhão”, tendo relevância do desdobramento em políticas públicas específicas para as mulheres-professoras das áreas rurais.

O projeto de pesquisa lançado no Mestrado em História visava lançar um olhar sobre a memória de mulheres-professoras, a princípio de escolas comunitárias, visto a larga escassez de fontes que busquem um recorte profundo do perfil deste segmento escolar. Porém, o interesse e o desafio de tecer um olhar sobre as mulheres-professoras remanescentes de quilombos cresceu em mim devido ao meu percurso profissional e a minha identidade pessoal.

Dessa forma, como objetivo geral, busca-se analisar as vivências de docentes mulheres na comunidade quilombola do Damásio, no município de Guimarães, e como objetivos específicos: conhecer as memórias de mulheres professoras da comunidade; relatar sobre a contextualização histórico-social do quilombo do Damásio; compreender quais fatores influenciaram na escolha profissional de mulheres professoras em relação ao magistério; identificar a auto percepção destas mulheres professoras em relação à sua identidade de

mulheres, professoras e quilombolas e analisar como a formação educacional das mulheres professoras incutiram a sua representatividade social na comunidade.

A temática das relações de gênero, quilombos, identidades é sustentada pela metodologia da história oral que permite dar visibilidade à história dos sujeitos excluídos socialmente da escrita. Tecer uma escolha categórica no tempo e espaço nos remete à necessidade de reconstituir a memória de mulheres professoras tendo como relevância as práticas docentes na perspectiva da escola quilombola.

Incontestavelmente, a partir das análises das narrativas das professoras, pode-se perceber como se dão as suas respectivas vivências na comunidade, de forma a potencializar as identidades, no que concerne à afirmação da identidade negra, o combate ao racismo e o empoderamento. Deste modo, a problematização que recorre a pesquisa está em: como as mulheres professoras potencializam, em suas vivências na comunidade, as temáticas acima relacionadas, tanto nas instituições que atendem os alunos do ensino fundamental como do ensino médio? E de que forma pode-se contribuir para a efetivação de um material que contemple a demanda dos docentes e discentes nas escolas quilombolas em Damásio?

A presente abordagem se configura de acordo com os pressupostos da Nova História, que sustentam a escrita da história das mulheres como uma nova abordagem que ampara as classes excluídas dos paradigmas tradicionais da História. Dessa forma, torna-se importante ressaltar estes sujeitos, dando visibilidade à memória de mulheres-professoras que, por muito tempo, foram excluídas das pesquisas acadêmicas, além das lutas permanentes que envolvem as escolas remanescentes de quilombos do Estado do Maranhão, mais exclusivamente do município de Guimarães. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois tem como perspectiva buscar “a compreensão das situações educacionais em determinados contextos sócio-históricos, e visa favorecer mudanças orientadas à emancipação dos sujeitos envolvidos.” (MARTÍNEZ, 2012, p.140).

A pesquisa tem o enfoque metodológico da história oral, pois conta com métodos e técnicas importantes para o reconhecimento das memórias de mulheres-professoras que vêm assumindo maior representatividade nos espaços públicos e privados. De acordo com Salvatici (2005):

[...] a história oral de mulheres não apenas traz de volta à superfície parcelas da existência histórica feminina, mas também contribui para enforçar mecanismos de inclusão e exclusão que regem as memórias públicas. A história oral de mulheres contribui para destacar a interconexão entre a construção de papéis sociais e os direitos de cidadania nas narrativas coletivas; isso significa que a história oral de mulheres suscita novas questões na esfera da relação entre memória e história. [...] A história oral de mulheres tem destacado a urgência do “processo de democratização

da memória”, que é a condição básica para as democracias contemporâneas (SALVATICI, 2005, p.36).

A história oral, portanto, fomenta a possibilidade de legitimação das memórias de mulheres professoras, pois traz à tona o papel fundamental das discussões acerca das questões de gênero em comunidades remanescentes quilombolas. Transversalmente a esta metodologia, as narrativas vêm sustentar a possibilidade de conhecimento do lócus da pesquisa, a fim de identificar os espaços de conflitos marcados pela resistência feminina. É necessário compreender também a importância da história de vida como uma metodologia que contempla a relação entre questões individuais e coletivas pertinentes ao tempo e ao espaço dessas comunidades. Como aponta Queiroz (1988), essa metodologia nos permite entender a interseção do individual com o social, possibilitando a verificação dos modos como os elementos do presente se fundam com evocações passadas dos indivíduos.

Sendo assim, pelas narrativas, é possível conhecer as experiências mais peculiares das comunidades. Segundo Delgado (2003):

Narrativas, sob a forma de registros orais ou escritos, são caracterizadas pelo movimento peculiar à arte de contar, de traduzir em palavras as reminiscências da memória e a consciência da memória no tempo. São importantes como estilo de transmissão, de geração para geração, das experiências mais simples da vida cotidiana e dos grandes eventos que marcaram da História da humanidade. São suportes das identidades coletivas e do reconhecimento do homem como ser no mundo (DELGADO, 2003, p.22).

As relações sociais exercem um modo dialético ao longo do tempo, de forma a surgir concepções ou até mesmo ressignificações que atribuem novos sentidos às diversas tendências da sociedade. Desta forma, é possível identificar as categorias gênero, identidade e comunidades remanescentes de quilombos como relativamente novas no contexto histórico-social, principalmente quando se trata da participação efetiva das mulheres-professoras nesta área. A representatividade é uma outra categoria de importância, pois, a partir do momento em que essas mulheres se tornam referência nas comunidades, passam a constituir voz ativa que ecoa na participação efetiva de decisões.

Ao traçar um percurso histórico da educação no Brasil, é possível compreender os lugares ocupados pelas mulheres nos espaços públicos e privados. Com representações difusas, a presença feminina nessas esferas sempre foi marcada pela luta constante em favor de reconhecimento. Da mesma forma, a trajetória das comunidades quilombolas é fortemente marcada pela busca por uma educação de qualidade capaz de atender as especificidades locais, além de manter o respeito à identidade, à cultura e ao território. É relevante resguardar certas memórias como forma de lembrar certos costumes, reificando valores de identidade que são próprios de cada povo, cada grupo social.

Logo, as narrativas devem ser pensadas como lugares de memória e de resistência, sobretudo, quando fazem referência ao ambiente escolar. Para Certeau (1994), um povo só consegue se manter vivo quando suas crenças são transmitidas através das palavras para as gerações que se seguem. A escola desempenha o papel formidável no seio social, já que trabalha com a formação do coletivo, de maneira sistemática, na compreensão de fatos históricos e concepção política, por meio da leitura integral de mundo.

Cabe destacar o grande significado histórico, geográfico, econômico que o quilombo do Damásio tem na história do município de Guimarães, estando dentre um dos pontos turísticos da cidade. A cidade de Guimarães está localizada na Mesorregião Norte Maranhense, assim como na Microrregião Litoral Ocidental Maranhense, possuindo como municípios limítrofes: Cedral, Mirinzal, Central do Maranhão, Bequimão e Alcântara (IBGE, 2014). Damásio é a primeira comunidade negra do Maranhão reconhecida, de origem quilombola, fato este que marca a relevância do tema a ser tratado na pesquisa.

No presente trabalho a estruturação dar-se-á em três capítulos, o primeiro intitulado por: “Contextualização Histórico-Social e Educação do Quilombo Damásio”, trazendo a análise da comunidade quilombola, tal como uma apresentação educacional local e as atividades desenvolvidas; o segundo capítulo tem por título: “Memória, identidades e educação feminina”, o qual destaca-se pelo debate entorno das categorias memória e identidade, além de uma discussão sobre educação, a luta por direitos e a mobilização feminina, dando ênfase às políticas voltadas para as mulheres negras. O capítulo seguinte aborda sobre as vivências docentes no quilombo do Damásio, tal qual os espaços de representatividade na comunidade e, por fim, uma discussão sobre a importância do catálogo fotográfico “Minha planta... tem raiz”.

Esta pesquisa resultou na elaboração do catálogo fotográfico, com o intuito de servir como suporte para a atividade docente em suas experiências em sala de aula, colaborando com a temática étnico-racial e, principalmente, com o combate ao racismo. Tendo a proposta de levantar reflexões, a partir das análises das fotografias dos alunos do ensino fundamental e médio das escolas quilombolas, localizadas no quilombo do Damásio.

Busca promover discussões acerca da identidade negra e da temática étnico racial, sustentadas pela lei 10.693/2003, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, e também no tocante à proposta da efetivação da Educação Escolar Quilombola. Os avanços são significativos no que se refere à

visibilidade deste tema na educação e muito relevante para um debate mais amplo sobre História, Memória e Identidades.

Concomitante a estes eixos temáticos, o ensino de História está associado às vivências docentes, já que os professores devem ser conscientes de seus papéis sociais, no processo de construção de conhecimento e divisão dos múltiplos saberes em diferentes espaços ao longo do tempo, logo, compreendendo-se como sujeitos e pertencentes aos fazeres históricos.

Deste modo, trazendo para o campo científico, constitui determinados aspectos, tais como: representatividade das mulheres professores, a participação em diversas atividades, as memórias, as identidades e o empoderamento, dentre outros conceitos que buscam dar visibilidade a essas mulheres, bem como a revelação de suas expressões na comunidade quilombola do Damásio.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DO QUILOMBO DAMÁSIO

A identidade quilombola no Brasil perpassa por certa discussão que aciona uma série de categorias, tais como os movimentos sociais e suas lutas por espaços de direitos, território, etnicidade, cultura e memória, dentre tantas outras que integram e se relacionam, concomitantemente, ao processo de reconhecimento pelo uso da terra e por educação pública de qualidade que seja acessível a todos os cidadãos, bem como o direito à manutenção das suas tradições e do culto religioso.

Neste capítulo, busca-se analisar o contexto histórico-social da comunidade quilombola do Damásio, um dos quilombos de maior resistência, dentro do Estado do Maranhão, pela sua intensa trajetória política e memória acerca das lutas pelo acesso e permanência às terras. Para tanto, é indispensável a feitura de levantamento geográfico, histórico, econômico, cultural e social do município no qual está inserido o presente quilombo.

Guimarães constitui uns dos 217 municípios que compõem o Estado do Maranhão, situado próximo às cidades de Cedral, Mirinzal, Central do Maranhão, Bequimão e Alcântara. Com uma área de 595,382 km<sup>2</sup>, densidade demográfica de 20,29 hab./km<sup>2</sup> e população de aproximadamente 11.989 habitantes, como aponta o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014).

**Foto 1:** Mapa da localização do município de Guimarães



Fonte: Governo do Estado do Maranhão (2019)



A área verde que cobre o município ainda se mantém, em grande parte, da sua forma original, caracterizada pelo predomínio de espécies de palmáceas, matas de capoeira, babaçu, buriti e juçara, bem como da conservação de espécies de árvores frutíferas que integram a alimentação dos moradores. O clima da cidade é quente e úmido no período chuvoso, e temperado na estação seca, onde a maior incidência de chuvas ocorre de dezembro a junho e são intensificadas entre o mês de março e maio.

Sobre seus aspectos históricos, o município de Guimarães foi inicialmente habitado por indígenas e, posteriormente, por franceses que se instalaram pela área do Rio Cumã. Após a derrota dos franceses para os portugueses, estes últimos passaram a comandar a região, sob o domínio do donatário Antônio Albuquerque de Carvalho, em 1633. De acordo com Pimentel (2015):

A partir disso, a região foi povoada por famílias católicas portuguesas. Contudo, a região era de difícil acesso, e os padres missionários enfrentavam dificuldades para visitar os fiéis. Assim, o pároco Roberto Martins solicitou ao imperador de Portugal a criação de uma paróquia na Fazenda Guarapiranga, que se encontrava nas terras de Guimarães, do lado oposto ao da Baía de Cumã. A Fazenda Guarapiranga pertencia a João Teófilo de Barros, proprietário de escravos negros e índios. Possuía também, alguns negócios, com atividades pesqueira e agropecuária. Com a sua morte, seu filho José Bruno de Barros herdou os bens, continuou os negócios e construiu uma capela na fazenda. No ano de 1758, decidiu doar a Fazenda Guarapiranga à Coroa Portuguesa. No ano seguinte, foi fundada a Vila de São José de Guimarães, incorporada à Comarca de São Luís do Maranhão (PIMENTEL, 2014, p.69-70).

Para Santiago (2015), o local foi importante na ligação de cidades por rotas marítimas, como destaca em seus escritos:

A fundação do município de Guimarães data do ano de 1758. [...] Deste modo, destacamos alguns aspectos de origem do município de Guimarães cujas terras eram habitadas por índios Tupinambás às margens da baía de Cumã, região contígua à Tapuitapera (atualmente Alcântara) e importante rota marítima entre a Europa e São Luís, capital do Estado, as quais se tornaram prósperas pela abertura do caminho ligando Alcântara a Belém do Pará (SANTIAGO, 2015, p.30).

Destacou-se por ter uma atividade extrativista da pesca em alto potencial, além de terras férteis, atraindo, portanto, uma grande população para a região, elevando o cultivo de mandioca, cana-de-açúcar e a produção de cal. Nesse contexto, passou a ser uma das maiores do Estado, “A vila de Guimarães do Cumã desta capitania pode servir de exemplo, pois é a única de índios que se sabe em grande adiantamento, na qual já se acham muitos índios com bens e possuidores de escravos.” (IBGE, 1959, p.185).

Em 23 de fevereiro de 1920, por meio da lei nº 885, o então governador do Estado do Maranhão, Dr. Urbano Santos da Costa Araújo, elevou a categoria de vila para município. Guimarães assimilou da colonização portuguesa a religiosidade, a prática agropecuária, a vocação mercantilista, entretanto não resistiu ao declínio econômico do estado, tornando-se

hoje uma economia fraca e que precisa de alternativas para entrar no caminho do desenvolvimento (PIMENTEL, 2014).

A Comunidade Quilombola do Damásio faz parte do município de Guimarães, aproximadamente, a 8km da sede - a estrada de piçarra que dá acesso a várias outras comunidades vizinhas e que, inclusive, é passagem para um dos pontos turísticos brasileiros, a Praia de Araoca. Residem cerca de 120 famílias na comunidade, onde a maior parte da população desenvolve suas atividades econômicas ligadas à agricultura, à pecuária e ao extrativismo no próprio local. O Damásio possui contexto histórico de grande relevância, dentre as 713 reconhecidas no Estado do Maranhão, pela Fundação Cultural dos Palmares. A certificação expedida do quilombo foi publicada em 2016, como mostra o quadro abaixo.

**Quadro 1:** Certidões expedidas às comunidades remanescentes de quilombos (CRQS) - 2006

CERTIDÕES EXPEDIDAS ÀS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS (CRQS) ATUALIZADA ATÉ A PORTARIA Nº- 104/2016, PUBLICADA NO DOU DE 20/05/2016.								
REGIÃO	UF	MUNICÍPIO	CÓDIGO DO IBGE	DENOMINAÇÃO DA COMUNIDADE	ID QUILOMBOLA	Nº PROCESSO NA FCP	DATA DA ABERTURA DO PROCESSO	ETAPA ATUAL PROCESSO FCP
NORDESTE	MA	GUIMARÃES	2104909	SÃO JOSÉ DOS PRETOS	1.270	01420.001627/2010-80	09/07/2010	Certificada
NORDESTE	MA	GUIMARÃES	2104909	CARAMIRÁ	2459	01420.010205/2014-29	15/08/2014	Certificada
NORDESTE	MA	GUIMARÃES	2104909	LAGO DO SAPATEIRO	2460	01420.013441/2013-16	22/10/2013	Certificada
NORDESTE	MA	GUIMARÃES	2104909	SÃO VICENTE	2461	01420.013440/2013-71	22/10/2013	Certificada
NORDESTE	MA	GUIMARÃES	2104909	BAIACÚ	1.263	01420.010801/2012-47	23/08/2012	Certificada
NORDESTE	MA	GUIMARÃES	2104909	CUMUM	510	01420.001105/2006-00	18/05/2006	Certificada
NORDESTE	MA	GUIMARÃES	2104909	DAMÁSIO	1.264	01420.000738/2005-10	19/04/2005	Certificada
NORDESTE	MA	GUIMARÃES	2104909	MACAUBAL	1.265	01420.003385/2009-25	14/12/2009	Certificada
NORDESTE	MA	GUIMARÃES	2104909	PORTO DAS CABEÇEIRAS	1.266	01420.000341/2010-87	25/02/2010	Certificada
NORDESTE	MA	GUIMARÃES	2104909	PORTO DE BAHO	2.297	01420.006121/2013-18	05/06/2013	Certificada
NORDESTE	MA	GUIMARÃES	2104909	POVOADO DE GUARIMANDIUA	1.267	01420.004078/2010-03	24/09/2010	Certificada
NORDESTE	MA	GUIMARÃES	2104909	SANTA RITA DOS CARDOSOS	1.268	01420.001703/2010-57	20/07/2010	Certificada
NORDESTE	MA	GUIMARÃES	2104909	SÃO BENEDITO DO CARATIUA	1.269	01420.001704/2010-00	20/07/2010	Certificada

Fonte: Diário Oficial da União – DOU (2016)

Para conhecimento acerca da história da comunidade quilombola do Damásio, no que concerne aos aspectos históricos, culturais, sociais e econômicos, a principal fonte de pesquisa é por intermédio da oralidade das histórias pelos moradores. Enfatizando a vida da população, em suas várias dimensões, Portelli (1997, p.32) afirma que “[...] a utilidade específica das fontes orais [...] revela o esforço dos narradores em buscar sentido no passado e dar forma às suas vidas”.

Por meio da narrativa, a professora Isabel Avelar revela, sobre o processo histórico do Damásio, os seguintes aspectos:

O povoado em si, veio com uma doação de terra de um senhor de engenho que tinham uns escravos e segundo os relatos esse senhor de escravos doou as terras dele para três negras da preferência dele, a gente sabe que todos os senhores de escravos tinham uma preferência maior. Então para essas três negras foram doadas essas terras. A partir daí vem a descendência de todo mundo dos moradores daqui, dos nativos. Porque também tem o pessoal que vem de fora e em todo lugar tem isso, os

que vêm de fora que não nasceram aqui. Mas os nativos partem da descendência delas. Essas três mulheres se chamavam Conga, Crioula e Joaquina. Daí a gente vem se mantendo dessas terras (Professora Isabel Avelar, 2019).

Após a narrativa da professora Isabel Avelar, foi possível perceber que se trata de um importante veículo de conhecimento a partir dela, cabendo destacar que a terra é herdada pelas três escravizadas e, portanto, a população descende da formação familiar dessas mulheres. Logo, a luta pela certificação foi crucial para a comunidade com o objetivo de evitar os conflitos a cerca da terra - problemas recorrentes no Estado -, além de poder ter o domínio e usufruto de seus costumes e identidades, tais como a preservação da cultura, das crenças e ritos, dos saberes tradicionais da comunidade, a qual é formada por famílias de diferentes núcleos.

Para tanto, deve-se trazer a discussão sobre a designação da terminologia ‘quilombo’. Conforme Reis (1996), quilombo ou *kilombo*, termo de origem africana, correspondia à sociedade iniciática de jovens guerreiros *mbundu*, adotados pelos invasores *jaga* (ou *imbangala*), formados por pessoas de vários grupos étnicos desenraizadas de suas comunidades.

Existem diferentes formas de constituição dos quilombos, por isso possuem características diversas em sua composição. No entanto, as comunidades quilombolas apresentam peculiaridades de sociedade aberta e plural tendo como objetivo o projeto de resistência, de concepção política, visando a liberdade e a manutenção de suas tradições sob aspecto territorial. A história dos quilombos não faz parte apenas de um setor da história da escravidão: ela está articulada com outras histórias como a agrária, a dos trabalhadores e a dos movimentos sociais. (GOMES, 2006).

De acordo com Almeida (2008, p.133), a territorialidade funciona como fator de identificação, defesa e força. Os laços solidários e de ajuda mútua informam um conjunto de regras firmadas sobre uma base física considerada comum, essencial e inalienável, não obstante disposições sucessórias porventura existentes.

Esse conjunto de regras torna-se um fator preponderante na relação dos quilombos junto à terra, uma vez que a marca de resistência - até os dias atuais - está relacionada diretamente ao espaço onde possam exercer seus costumes com soberania. Dentre as várias denominações atribuídas ao espaço territorial, o sistema de coletividade sobre uma estrutura agrária é uma faceta múltipla de categorias, das quais podemos identificar: “terra de parente”, “terra de preto”, “terra de índio”, “terra de santo”, “terra de herança” (ALMEIDA, 2008).

Ambos os conceitos se referem a uma unidade que parte do princípio dos processos sociais. O direito à apropriação territorial, que se legitimou a partir das relações entre o

declínio do sistema escravista e as possibilidades de regulamentação de terras na constituição do Estado Nação, são elementos trazidos também para o debate neste presente capítulo e que compõe pontos centrais sobre a temática (BRUSTOLIN, 2009).

Vale ressaltar que as comunidades quilombolas passam por processos distintos quanto a regulamentação da terra, tais como: “identificação”, com processo aberto na Fundação Cultural Palmares – FCP, e que não solicitaram a Certidão de Autorreconhecimento; “certificação”, que possuem processo aberto na FCP e atenderam às exigências do decreto nº 4.887/2003 e da portaria nº 98, de 26/11/2007, as quais determinam os procedimentos para emissão da Certidão de Autorreconhecimento; e “titulação”, correspondente àquelas que possuem processo aberto na FCP e no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, com o título coletivo em nome da associação quilombola - imprescritível, inalienável e impenhorável (CNE, 2012).

Segundo Almeida e Silva (2009),

O Maranhão figura entre os estados brasileiros com maior número de comunidades negras rurais reconhecidas ou em vias de serem reconhecidas como comunidades remanescentes de quilombo, porém, são poucas as que possuem título de posse dessas terras. O Estado foi também um dos pioneiros no processo de conscientização das comunidades negras rurais, através do Centro de Cultura Negra (CCN), que deu início a esse trabalho desde 1986 (ALMEIDA e SILVA, 2009, p.03).

A Constituição de 1988, no art. 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, garante que: aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado lhes emitir os respectivos títulos. Esta conquista foi um processo de muita luta pela visibilidade das categorias e de suas reais necessidades reivindicadas, tais como o direito à terra, visto que são nestes espaços que se cultuam as identidades.

Nilo Goulart, um dos moradores mais antigos da comunidade do Damásio, sendo um dos fundadores do Centro Comunitário que completou, em agosto de 2019, cinquenta anos de resistência, narra fatos importantes oriundos da formação do centro e das conquistas advindas com o fortalecimento do grupo comunitário, com o qual houve um diálogo maior entre os moradores, e também o fortalecimento da identidade negra. Seu Nilo explica que a proveniência do nome ‘Damásio’ é muito antiga, e se deu em decorrência da existência de uma árvore frutífera chamada ‘Damasco’, situada no seio da comunidade. A memória oral é uma importante fonte de pesquisa histórica; e os habitantes da comunidade do Damásio ajudam neste processo justamente pela carência de registros materiais que abordem os assuntos relacionados ao local e, nesse sentido, os moradores são muito colaborativos por perceberem a importância dos registros orais mediante a história da comunidade.

Ainda nesse contexto, Nilo Goulart compôs uma narrativa com muitas informações e curiosidades sobre o espaço quilombola, tal como a formação do primeiro Centro Comunitário, constituído em 1969, com a presença marcante do Padre Victor Asselin que, por meio da formação inicial dos grupos familiares que circundavam a comunidade quilombola, propuseram as suas necessidades reais ao padre, dentre elas, ressalta-se as questões ligadas à moradia, à educação e à lavoura. Com isto, foi dado um passo significativo na organização político-social do Damásio.

O Padre Victor Asselin, nascido em 1938, em Quebec - Canadá, chegou ao Brasil por volta de 1966 e passou a residir no município de Guimarães. Ele foi uma pessoa bem atuante e, dentre suas inúmeras contribuições, foi o idealizador do Conjunto Habitacional da Comunidade de Damásio. A formação deste conjunto se deu em três etapas e os próprios moradores foram quem, de fato, levantaram-no numa espécie de mutirão, nome que eles mesmos atribuem à atividade grupal. A primeira etapa beneficiou as famílias com maior número de pessoas - aquelas que ficam na entrada da comunidade; as demais etapas beneficiaram as famílias com menor número de pessoas, mas ficam também próximas umas das outras.

**Foto 2:** Comunidade Quilombola do Damásio



Fonte: Governo do Estado do Maranhão (2019)

A terra representa, para aquela comunidade, um lugar mais seguro para poder exercer suas práticas, designando - em seus múltiplos significados - para os cativos a aquisição da autonomia e acesso à terra. A inserção do valor simbólico garantiria cumprir com soberania

seus costumes, tradições religiosas e, acima de tudo, determinada organização social e política, conforme suas reais necessidades.

Nesse sentido, a fuga e a formação de quilombos traduzem as práticas mais constantes de resistência ao sistema escravista. Os fugitivos se instalavam em espaços diversos, escondiam-se nas matas em locais distantes das grandes propriedades, enquanto outros ficavam dentro das fazendas, passando o período do dia escondidos e à noite adentravam as senzalas, mantendo, portanto, uma íntima relação com os assenzalados. Esta afirmação constitui na propositiva de que a formação dos quilombos não se deu de uma única maneira, como já apontado anteriormente, havendo um universo vasto que perpassa os significados em torno das comunidades quilombolas.

Destarte, a terra é considerada o fator de grande relevância e reconhecimento, fonte de resistência que ao longo dos anos se concretizou como de maior disputa, visto que na sociedade capitalista o objetivo é acumulação de bens, constituindo-se como forma de opressão pela própria expropriação da terra de comunidades tradicionais, dentre elas as comunidades quilombolas.

Esta perspectiva reduz as outras representações que o território apresenta para as sociedades campesinas. Embates estes apontados no Brasil colonial, com excessivos problemas na distribuição e posse das terras e que, por um longo período, atendeu, exclusivamente, aos interesses da metrópole, onde as ocupações se deram por meio de requerimento, adoção e apossamento.

Cabe destacar que o Sistema de Sesmaria<sup>1</sup> prevaleceu como critério de aquisição de terra por longo período pela metrópole. Em 1850, foi decretado no Brasil a lei nº601/1850, mais conhecida como Lei de Terras<sup>2</sup>, para maior controle sobre as posses de grandes áreas. O

---

<sup>1</sup> O Sistema de Sesmaria que regulamentou as concessões de terras na colônia portuguesa da América, até 1822, consistia na doação de terras, pela Coroa, aos indivíduos, denominados sesmeiros. As doações eram gratuitas e as terras ficavam sujeitas ao pagamento do dízimo de Deus que incidia sobre a produção. Os sesmeiros, para garantirem direitos sobre as terras recebidas, deveriam cumprir determinadas exigências [...] (SILVA, 1996, p.41).

<sup>2</sup> Lei nº 601/1850 (Lei de Terras). “Dispõe sobre as terras devolutas no Império, e acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais, bem como por simples título de posse mansa e pacífica; e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a título oneroso, assim para empresas particulares, como para o estabelecimento de colonias de nacionais e de estrangeiros, autorizado o Governo a promover a colonização estrangeira na forma que se declara D. Pedro II, por Graça de Deus e Unanime Acclamação dos Povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os Nossos Subditos, que a Assembléa Geral Decretou, e Nós queremos a Lei seguinte: Art. 1º Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra. Exceptuam-se as terras situadas nos limites do Imperio com paizes estrangeiros em uma zona de 10 leguas, as quaes poderão ser concedidas gratuitamente. Art. 2º Os que se apossarem de terras devolutas ou de alheias, e nellas derribarem mattos ou lhes puzerem fogo, serão obrigados a despejo, com perda de bemeifeitorias, e de mais soffrerão a pena de dous a seis mezes do prisão e multa de 100\$, além da satisfação do damno causado. Esta pena, porém, não terá logar nos actos possessorios entre heréos confinante”.

principal objetivo desta lei era restringir o usufruto da terra apenas por compra e venda, impossibilitando quaisquer outros meios de aquisição, como: a doação. E, também, “proibir a ocupação de terras devolutas e fomentar a imigração” (BRUSTOLIN, 2009, p.61).

Vale pontuar que o processo de ocupação das terras pelos quilombolas se deu de diferentes maneiras, e possuem nomeações variadas, como: “terras de preto” que, segundo o IBGE (1980), compreende-se àqueles domínios doados, entregues ou adquiridos - com ou sem formalização jurídica - por famílias de ex-escravos, além de abranger concessões feitas pelo Estado a determinadas famílias, mediante as prestações de serviços aos guerreiros que não apresentam partilhas, nem individualidades, sob o uso da terra. No Maranhão é muito comum essa denominação em áreas de comunidades quilombolas.

Categoricamente, os termos usados para designar as “terras de preto” se assemelham às terras onde está situada a comunidade do Damásio, pertencente à antiga Fazenda Calhau. De acordo com as narrativas orais coletadas, é possível extrair informações e ter conhecimento que a extensão do território foi doada aos antigos trabalhadores escravizados, nesta ocasião as terras doadas às três escravizadas.

Além desta denominação, há também as conhecidas como “terras de santo” que são propriedades com extensões pertencentes à Igreja. “Consoante o santo padroeiro destas fazendas, foram sendo adotadas denominações próprias, que recobriam seus limites e conferiam unidade territorial” (ALMEIDA, 2008, p.149). O santo aparece representado como proprietário legítimo a despeito das formalidades legais requeridas pelo código da sociedade nacional.

As “terras dos índios” diferem-se das “terras indígenas”<sup>3</sup> e concebem àquelas com título entregues a grupos de índios ou remanescentes por doação e/ou concessão estatal. As “terras soltas ou abertas” são propriedades extensas e sem cercas, alvo de disputas por não ter limite definido, os gados são criados soltos, característico da pecuária extensiva. (ALMEIDA, 2008).

A respeito das “terras herdadas”,

Abrangem domínios titulados, tornados espólios que pertencem indivisos, há várias gerações, sem que se proceda ao formal de partilha ou que seus títulos tenham sido revalidados através de inventários que, consoantes disposições legais teriam de ser realizados quando da morte do titular de direito, a fim de transmiti-los a seus herdeiros legítimos (ALMEIDA, 2008, p.153-154).

As invasões às terras das comunidades rurais são constantes, dado que a maioria não possui a titulação, tampouco documentos comprobatórios de propriedade, e, mesmo quando

---

<sup>3</sup> As terras indígenas buscam o fortalecimento da identidade étnico racial.

as possuem, acabam sofrendo pressão dos fazendeiros. Então, passam a viver em uma situação complicada, com receio de perder seus territórios os quais constituem símbolo de resistência.

Diante disto, uma saída capaz de conduzir ao fortalecimento das identidades das comunidades quilombolas é por meio da educação e garantia do conhecimento dessa história de luta, dentro das instituições de ensino e em toda a sociedade, não apenas por essas populações, mas pelo todo. É preciso ainda um currículo elaborado e voltado para atender a realidade dessas comunidades, bem como às necessidades do corpo docente especializado, possibilitando, assim, avanços significativos quanto a autonomia da população rural, quilombola e /ou indígena.

Nesse contexto, a identidade escolar é a garantia de direito dessa parcela populacional. Precisa-se, portanto, “avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-racial”, a fim de “que os (as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais [...]” (GOMES, 2005, p.147). Sob esta perspectiva, o espaço escolar é um destes meios de socialização e de combate ao racismo.

## **2.1 A educação escolar quilombola no Brasil**

A educação escolar quilombola no Brasil passou a ter destaque a partir do processo de redemocratização do país, trazendo o debate sobre a reforma agrária e a crescente participação da população, em especial, dos movimentos sociais. A década de 1980 consolida a luta em prol da educação como dever do Estado, expresso na nova Constituição (SAVIANI, 1999).

As discussões efetivas à essa temática percorrem todo o processo histórico de luta da população do campo. Há um debate fortemente estruturado, no que diz respeito à elaboração de um currículo aberto e flexível, capaz de compreender os sujeitos plurais. Os desafios para a projeção da educação quilombola pública e de qualidade perpassa o reconhecimento e a luta pela terra, a territorialidade, o caráter físico e simbólico constituído pelo homem, representado pela diversidade cultural. Logo, por meio da educação é possível a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, tanto quanto das potências transformadoras e emancipatórias.

Ressalta-se, neste contexto, que o território é antes de tudo a base para o fortalecimento da identidade negra. A História da Educação no Brasil encontra-se sob a lógica econômica de base colonial, produtora de matéria-prima voltada para a agroexportação. A



divisão do saber e do fazer desta lógica, do processo intenso da industrialização, ficou à mercê de um pequeno grupo de domínio social (CARRIL, 2017).

A abordagem das escolas das comunidades quilombolas é de grande relevância, dado que são inerentes à luta dos moradores e contribuem para o fortalecimento de ações voltadas para o espírito comunitário, algo que é construído historicamente por sujeitos que acreditam ser a educação um agente de transformação. Por conseguinte, este campo de pesquisa propicia conhecer não somente a escola, como a comunidade que permeia o seu entorno, trazendo à tona a exclusão desses sujeitos, tal qual o olhar destes para as questões sociais.

Para elencar melhor como se deu esse processo de constituição da educação quilombola, primeiramente é preciso fazer uma ressalva: a maior parte da população brasileira não tinha acesso às redes educacionais de ensino, nem de trabalho, e os negros estavam incluídos nessa grande porcentagem populacional. Pelo viés histórico, trazendo essa abordagem à discussão, em 1931 houve um movimento que tinha a proposta de renovação, influenciada pelas ideias escolanovistas que se instalavam em países europeus e nos Estados Unidos.

O objetivo dos pioneiros da Educação Nova era modernizar o sistema educativo no Brasil, aproximando os educandos dos contextos sociais, todavia os espaços das escolas públicas não abrangiam a todos. Em 1940, o IBGE divulgou os dados sobre o índice de analfabetismo, chegando a 56% dos brasileiros, ou seja, mais da metade da população. Essa alarmante estatística fez com que a sociedade, em geral, reavaliasse as políticas dirigidas para a educação como forma de universalizá-la, de maneira eficiente, no Brasil. A escolarização propicia ao cidadão a inserção dele nos diferentes espaços sociais, bem como o conhecimento de variadas linguagens escolares e de mundo.

A luta por esse direito vem se alargando no decorrer dos anos. Em 1960, o debate acerca de uma educação para todos permeou a uma educação popular<sup>4</sup> que cresceu, principalmente, com o grande expoente Paulo Freire, com o qual o processo de colonização foi, além de qualquer coisa, uma empreitada comercial. Os colonizadores não tiveram — e dificilmente poderiam ter tido — intenção de criar, na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra (FREIRE, 1967).

---

<sup>4</sup> A educação popular, como prática educacional e como teoria pedagógica, pode ser encontrada em todos os continentes, manifestada em concepções e práticas muito diferentes. Como concepção geral da educação, ela passou por diversos momentos epistemológicos educacionais e organizativos, desde a busca da conscientização, nos anos 50 e 60, e a defesa de uma escola pública popular e comunitária, nos anos 70 e 80, até a escola cidadã, nos últimos anos, num mosaico de interpretações, convergências e divergências (GADOTTI, 2011, p.07).

Não se buscou trazer para o processo de escolarização as camadas que ficavam à margem da sociedade, daí o elevado dado estatístico apontado acima. Ou seja, toda a conquista que essa camada da população teve foi sempre à base de muita luta. Os movimentos sociais e as diversas organizações utilizavam os grandes centros urbanos, principalmente em São Paulo e Rio de Janeiro, para mobilizar os afro-brasileiros a buscarem espaços na sociedade contemporânea.

Este pensamento de Freire (1967), a respeito do processo de colonização, em que a visão dos colonizadores era justamente da exploração e do trabalho, ressalta justamente que, a priori, a intenção deles não era a formação de um sujeito pensante, mas de executores das atividades manuais.

Durante o período da ditadura civil militar houve a proposta de uma educação profissionalizante, implementada pela política educacional voltada ao trabalho, sob uma ótica de desenvolvimento para atender as indústrias com mão de obra sem qualificação e barata, visando o “milagre econômico”. Leda Schiebe (1992) destaca que,

No bojo das críticas que foram feitas à profissionalização compulsória regulamentada pela Lei 5692/71, discutiu-se profundamente não apenas o fracasso desta lei pela sua não viabilização material, mas a própria filosofia posta por uma política educacional voltada para a universalização da qualificação para o trabalho no Ensino Médio. Nesta discussão, foi central o papel da análise do trabalho moderno enquanto termo de referência para a organização do trabalho escolar. A posição que reivindica para o Ensino Médio uma "educação geral", porém associada às bases de uma "educação tecnológica e politécnica" construiu-se não apenas na denúncia ao pragmatismo presente na lei da profissionalização compulsória, ao imediatismo de uma formação instrumentalizadora, e à sua ideologia conservadora; mas também na constatação de que, cada vez mais, a exigência de qualificação para o 3ª Emenda Constitucional nº 1/1969, promulgada em 17 de outubro de 1969. Trabalho moderno requer conhecimentos amplos, possibilidade de percepção e raciocínio, capacidade de comunicação e cooperação (SCHEIBE, 1992, p.35).

As formações aligeiradas, a concentração de renda nas mãos de poucos, os baixos salários e as desigualdades sociais ficavam cada vez maiores. Assim, a pedagogia que considerava o homem produto do meio, então chamada de liberal tecnicista, focando exclusivamente na eficiência e na produtividade, passou a fazer parte desse período da história da educação brasileira, e, mais uma vez, o esquecimento de políticas voltadas à população afrodescendente.

Não obstante, surgiram outras propostas com força de mudar a realidade vigente na época, principalmente, oriundas das organizações dos movimentos sociais, cuja reflexão dizia respeito sobre práticas que deveriam se alterar. Era preciso fazer o homem (sujeito de seu processo histórico) pensar, criticar, conhecer, mas, para isso, era necessário que houvesse uma mudança no problema, a partir da efetivação de projetos que envolvessem a população negra.

Como bem assinala Reis (1993, p.189), “enquanto o negro brasileiro não tiver acesso ao conhecimento da história de si próprio, a escravidão cultural se manterá no país”.

Os movimentos negros no Brasil, principalmente nas décadas de 1960 e 1970, foram diretamente influenciados por acontecimentos internacionais, tais como os movimentos pelos direitos civis dos negros na África do Sul, com o célebre Nelson Mandela, e nos Estados Unidos, com Luther King, ambos importantes representantes. Desta maneira, o processo de redemocratização no Brasil, em 1988, contou com a forte presença do movimento negro. Conceitualmente, este movimento configura-se como a luta negra na perspectiva de resolução dos problemas que acometem tal parcela da sociedade, em particular aqueles provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que marginaliza essa população do mercado de trabalho, do sistema educacional, político, social e cultural (PINTO, 1993).

A Constituição de 1988 legitima estes direitos sociais, políticos, econômicos e culturais da população brasileira, vindo a ser um reflexo das lutas constantes dos movimentos populares que se manifestaram tanto nos espaços urbanos quanto nos rurais, constituindo, portanto, um aparato documental que assegura condições iguais aos homens. Para Bourdieu (1989, p.164), “o campo político é entendido como campo de forças e como campo de lutas que têm em vista transformar a relação de forças que confere a este campo a sua estrutura em um dado momento.”

Nesse contexto, o campo político - no mesmo entendimento que iguala os homens em condições - refletiu acerca dessa igualdade, pois os sujeitos são constituídos socialmente, o que diferem uns dos outros pela própria conjuntura da construção social e cultural; e, compreendendo essas diferenças, é que se pode pensar em currículos eficientes capazes de atender diferentes populações, afirmando e valorizando as suas identidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, ratificando posição da Constituição Federal de 1988, determina que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (art.26, § 4º). E complementa os aparatos documentais com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, os quais concebem temas transversais ao ensino, dentre eles cabe destacar o de Pluralidade Cultural, que diz respeito ao:

Conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 1997, p.121).

A Lei de nº10.639, de 9 de janeiro de 2003, sancionada pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências” (BRASIL, 1996). Tornando-se obrigatório, nos currículos escolares, “o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil” (art.26-A, § 1º).

Trata-se, portanto, do aparato documental que se efetivará nas práticas do corpo docente, a fim de propor aos seus discentes o conhecimento real da luta dos povos negros em prol do combate ao racismo, bem como oportunizando a valorização destes com relação às suas identidades étnico-raciais.

Outro passo importante, dado na nova legislação, é o reconhecimento do dia 20 de novembro, tido como Dia Nacional da Consciência Negra, referenciando o dia da morte do grande líder negro, Zumbi dos Palmares, fazendo parte do calendário escolar com grande relevância. Fernandes (2005, p.384) destaca que é uma “excelente oportunidade para os professores trabalharem as múltiplas formas de resistência do negro à escravidão que lhe foi imposta e que se materializou na formação de inúmeros quilombos no decorrer de nossa história.”. Aponta, ainda, uma relevante consideração a respeito da efetivação da lei no espaço escolar:

Sem sombras de dúvida, a Lei representa um avanço ao possibilitar a construção de um multiculturalismo crítico na escola brasileira, ao tempo em que reconhece uma luta histórica do movimento negro em nosso país, cuja bandeira de luta consistia em incluir no currículo escolar o estudo da temática “história e cultura afro-brasileira”. Por outro lado, não podemos esquecer que muito ainda precisa ser feito para que a Lei não se torne letra-morta e venha contribuir, de fato, para uma educação multicultural (FERNANDES, 2005, p.384).

Desta maneira, cabe destacar que o real papel da escola é fazer alusão à pluralidade cultural dos grupos étnicos constituintes da sociedade brasileira para, nesse sentido, combater o elevado número de evasão escolar e repetência das camadas menos favorecidas, formadas por pobres, negros e mestiços; respeitar a diversidade social, aproximando os alunos ao contexto em que estão inserido, tendo em vista que este espaço é também um lugar de memória; dar espaços a temas sensíveis, possibilitando a todos o poder da fala, da participação, propiciando significação à aula para todos os alunos no trabalho contínuo das mudanças e permanências sociais.

Com base nesta afirmativa, a aprovação da Resolução n.8, de 20 de novembro de 2012, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para a Educação Escolar Quilombola, na Educação Básica, a qual representa um avanço muito significativo para as comunidades quilombolas:

Uma proposta de educação quilombola necessita fazer parte da construção de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas. Isso significa que o próprio projeto político- pedagógico da instituição escolar ou das organizações educacionais deve considerar as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas, o que implica numa gestão democrática da escola que envolve a participação das comunidades escolares, sociais e quilombolas e suas lideranças. Por sua vez, a permanência deve ser garantida por meio da alimentação escolar e a inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior (BRASIL, 2012, p.26).

Moacir Gadotti (2012), expoente educador, com escritos na área da Educação Popular e Comunitária, fala da educação multicultural como possibilidade de uma educação que abranja a permanência de todos no ambiente escolar. Ela destaca que,

A diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada. Autonomia da escola não significa isolamento, fechamento numa cultura particular. Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Significa sobretudo diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais (GADOTTI, 2012, p.23).

Outrossim, cabe destacar a categorização do entendimento acerca do termo etnia, como destacado no artigo 2º, do Decreto nº4.887, de 20 de novembro de 2003, ao explicitar que os quilombos são considerados “grupos étnico-raciais segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.” (BRASIL, 2003, p.01). Constituem-se quilombo com essas atribuições, em espaços diferenciados, no campo e nas cidades das federações brasileiras, possuem amplas dimensões nos contextos do mundo contemporâneo e particularidades nas questões geográficas e historiográficas, no que se remete à conjuntura do local e das origens.

Cabe destacar que as diretrizes atendem as deliberações da Conferência Nacional de Educação<sup>5</sup> (CONAE, 2010) e, também, do Seminário Nacional de Educação Quilombola<sup>6</sup> que

---

<sup>5</sup> Uma das mais importantes deliberações ocorridas na Conferência Nacional de Educação (CONAE) foi à compreensão da Educação Escolar Quilombola como modalidade de ensino da Educação Básica. Destaca-se também, o caráter significativo à diversidade e do direito à educação.

ocorreu no mês de novembro de 2010. O objetivo das diretrizes é subsidiar a educação quilombola, por meio de aparatos legais, visibilizando os marcos das lutas dessas comunidades e se constituir a partir da participação de profissionais da área educacional técnica e da sociedade civil pertencentes a este grupo de destino.

Um dos objetivos destacados em questão é que, no tocante à formação inicial e continuada de professores(as), da Educação Escolar Quilombola, as diretrizes destacam a relevância da inclusão do estudo de memória, ancestralidade, oralidade, corporeidade, estética e de etnodesenvolvimento, produzidos pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural. Neste ínterim, o objetivo fomenta a importância dos estudos de memória e gênero da comunidade pesquisada dando, portanto, visibilidade e reconhecimento aos saberes locais.

## **2.2 A realidade educacional da comunidade quilombola do Damásio**

Há uma grande dificuldade, no que diz respeito às fontes de pesquisa, para investigar acerca da educação no município de Guimarães devido à escassez de registros históricos. Desse modo, o uso da memória oral como metodologia de pesquisa contempla alguns períodos da história e os poucos materiais encontrados nos ajudam a fazer um levantamento do percurso educacional na cidade.

Sobre os registros no lócus da pesquisa, no centro da comunidade do Damásio, há um espaço onde fica localizado a biblioteca comunitária, chamada “Luz do Quilombo”. Dentre os programas que auxiliam na sua manutenção existe a Expedição Vaga Lume, que constitui um projeto criado em 16 de outubro 2001, por Sylvia Guimarães, atualmente presidente da Expedição; Laís Fleury Rego Monteiro e Maria Teresa Junqueira Meinberg (Fofa).

A Expedição Vaga Lume consiste em uma organização sem fins lucrativos que busca a promoção do acesso aos livros e a leitura em comunidades rurais, em especial aquelas localizadas na Amazônia Legal Brasileira. Atualmente, são 99 comunidades rurais participantes do projeto, localizadas em 22 municípios da Amazônia Legal Brasileira e na cidade de São Paulo. No Maranhão, está presente nos municípios de São Luís, Barreirinhas, Mirinzal e Guimarães. Os representantes locais do município de Guimarães são: Verônica de

---

<sup>6</sup> Entre os objetivos desse seminário, destaca-se a construção de alicerces do Plano Nacional de Educação Quilombola e de subsídios ao CNE na produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (CNE, 2011, p.8).

Jesus Barbosa Azevedo, Alessandra Martins Trindade, Cláudia Isabel Santos Avelar, Marivalda Viana Azevedo, Josana Marly da Silva Martins e Rejane Costa Ferreira.

Tal projeto potencializa as ações da identidade rural e étnico-racial, na promoção de mediadores de leitura, como também promovendo-o pelo próprio prazer do ato, incentivando crianças, adolescentes e adultos a adentrarem o mundo do compartilhamento de saberes, tanto quanto a valorização da memória e construção de pontes entre pessoas, comunidades e gerações. A prática do agrupamento de pessoas com este objetivo, em si, é recorrente na comunidade e parte do princípio da mediação destes agentes, que possuem constantes formações.

**Foto 3:** Biblioteca Comunitária no quilombo do Damásio



Fonte: A autora (2019)

A construção de uma escola pública e plural concebe um dos principais anseios das comunidades quilombolas, como forma de garantir a formação de agentes conscientes dos papéis sociais perante o mundo contemporâneo. O compartilhamento dos bens culturais construídos socialmente, ao longo dos tempos, é necessário em todos os níveis de ensino.

Nesse contexto, de mudanças e permanências, o espaço escolar e o território são de suma importância para a afirmação da identidade, tais categorias que se remetem ao reconhecimento dessas comunidades, respeitando, portanto, a história e a memória dos quilombos.

É preciso que o corpo docente mostre aos seus alunos diferentes saberes e lhes proporcionem experiências variadas. A formação dos professores e professoras implicará em novas alternativas de trabalho, tal como novas práticas didático-pedagógicas que viabilizem

condições para um currículo eficiente, com contribuições para a manutenção dos saberes dessas comunidades.

Vale elencar que a comunidade dispõe de materiais pedagógicos construídos em eventos promovidos pela Expedição Vaga Lume, em destaque, o Encontro Bibliotecas Vaga Lume, em Comunidades Quilombolas, ocorrido entre os dias 13 a 16 de abril de 2016, na reserva extrativista Quilombo Frechal, em Mirinzal/MA, onde reuniu várias comunidades quilombolas de todos os lugares do Brasil para compartilharem as experiências desenvolvidas nas bibliotecas comunitárias de atuação do projeto, e saber como este é capaz de fortalecer e valorizar a identidade cultural nas populações atuantes em áreas de remanescentes quilombolas.

Durante o evento, ocorreu a oficina de duas temáticas: a mediação de leitura e a produção de livros artesanais, que compôs a elaboração de livros que ressaltam elementos da cultura afro-brasileira, trazendo vivências e experiências dos grupos de diferentes quilombos e compartilhamento de saberes característicos das comunidades. Os livros dividem ensaios de textos com ricas e vastas demonstrações de conhecimentos acerca de lendas, mitos, tradição, história e memória pertencentes às comunidades quilombolas.<sup>7</sup>

**Foto 4:** Livros Artesanais produzidos no Encontro Bibliotecas Vaga Lume em Comunidades Quilombolas



Fonte: A autora (2018)

Essa proposição de temas, relacionados à valorização do território, é imprescindível para a consciência efetiva das gerações contemporâneas, pois dispõe de um material que retrata o potencial da comunidade, além dos processos de resistência instituídos ao longo dos anos, que são cruciais para a manutenção de práticas culturais que os diferenciam de outros

<sup>7</sup> Informações extraídas no site: <<https://www.vagalume.org.br>>. Acesso em: 15/09/2019.



povos. Abrange, também, as questões ligadas ao meio ambiente, as quais compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s como eixo transversal, representando a consciência ambiental, uma nova maneira de formar e manter a natureza no seu estado de conservação.

Logo, a educação se faz indispensável para a transformação dessa consciência ambiental, cabendo, portanto, a cada professor em suas interdisciplinaridades, promover debates que invistam na mudança da mentalidade meramente exploratória dos recursos naturais, para aquela que busque a preservação do meio ambiente – que, em sua conjuntura direta com a terra, predomina o interesse da comunidade com a dimensão local e a manutenção dessas relações.

Na comunidade, existem duas escolas: a instituição de ensino U.E.B. Manoel Martins Silva, a qual atende a comunidade do Damásio, e, também, comunidades vizinhas, possuindo em sua estrutura salas de aulas, cantina, diretoria e banheiros. O funcionamento se dá no turno matutino e vespertino. Atualmente, conta com o corpo docente composto por doze professores, dentre eles, sete são mulheres e cinco homens, além de quatro funcionários e a diretora, Lucivânia Silva Martins; a escola atende, aproximadamente, 120 alunos.

**Foto 5:** U.E.B. Manoel Martins da Silva



Fonte: A autora (2018)

Sobre o nome dado à escola, uma das professoras entrevistadas, Maria Santana Fonseca Santos, destaca que:

“O nome da escola Manoel Martins da Silva porque antigamente quando eu cheguei em 71 no Damásio, a Escola era chamada de Vicente Goulart, mas só que eles foram ver a historia de quem era Vicente Goulart, mas eles não encontraram nada, eles

tinham apenas uma experiência porque em Damásio tem a família Goulart, talvez que fosse por isso, mas não tinha nada de história dele, de Vicente Goulart, e aí fizeram um projeto da Lei na Câmara pra mudar o nome da escola, então mudaram pra Manoel Martins da Silva porque foi um português que morou, veio de Portugal, morou muito tempo aqui em Damásio e ele deixou uma terra de herança para todos que nascessem e se criassem em Damásio e esta terra existe até hoje e aí eles homenagearam o nome da escola por ele, porque tinha alguma coisa que ele deixou para os negros.” (Professora Maria Santana Fonseca Santos, 2019).

Além desta escola, que atende o ensino fundamental, o governo do Estado do Maranhão construiu uma outra, cuja proposta de ensino é a Educação Integral e que abranja o Ensino Médio. Esta foi inaugurada no dia 05 de junho de 2019 e faz parte do Projeto Escola Digna, do Governo Estadual, a qual busca atender uma média de 160 alunos da própria comunidade e entorno, diminuindo o percurso e possibilitando maior acessibilidade. A escola leva o nome de Rosalino de Lima Martins, falecido em 2018, um importante e respeitado professor e idealizador da educação em potencial no Damásio, e que teve uma história muito significativa no município de Guimarães.

“Rosalino foi um professor quando eu cheguei em 71, eu já encontrei ele aqui, ele é filho daqui de Damásio, era um professor, foi o único daqui, um dos primeiros, ele não era formado, mas foi uma pessoa que trabalhou, nós trabalhamos muito junto, ele era meu compadre e aí quando eles criaram essa escola eles sempre debateram que eles iriam colocar o nome da escola de Rosalino de Lima Martins. E aí eles fizeram, se juntaram a comunidade com alguns professores daqui do Damásio e foram em Pinheiro conversar lá com o secretário da Educação e aí eu sei que o que resultou foi o nome da escola sendo Rosalino de Lima Martins.” (Maria Santana Fonseca Santos, 2019).

Durante o evento da inauguração da escola, que contou com representantes políticos do município de Guimarães e do Estado do Maranhão, houve a apresentação do grupo de dança da comunidade que traziam em seus elementos pinturas no corpo e coreografia de danças africanas como forma de expressar pela arte certo grito de resistência. Torna-se possível identificar o fortalecimento da identidade étnica, os valores culturais simbólicos passados de geração para geração.

**Foto 6:** C.E. Prof. Rosalino de Lima Martins



Fonte: A autora (2018)

No decorrer da presente pesquisa, houve uma adequação à proposta inicial, já que a U.E.B. Manoel Martins Silva precisou entrar em reforma a fim de reorganizar a estrutura física e realizar manutenções internas. Com isso, os alunos da instituição de ensino foram deslocados para o C.E. Rosalino de Lima Martins, adiando mais uma vez o projeto da inserção do Ensino Médio na comunidade.

Sobre o desporto, no quilombo do Damásio possui uma quadra esportiva onde os alunos praticam as atividades físicas e integram-se com os demais. Cabe destacar que esse espaço físico se situa bem no centro da comunidade, logo, muitas atividades laborais são desenvolvidas neste lugar.

**Foto 7:** Quadra Poliesportiva da Comunidade do Damásio



Fonte: A autora (2018)

A pesquisa teve início em 2018, mas seus registros e desafios antecedem a esta data. Isto é, a busca pelo conhecimento da comunidade do Damásio teve seus anseios em um período anterior fazendo com que, por meio das observações diretas e indiretas, e dos relatos, se percebesse as permanências e mudanças no contexto local.

As idas e vindas às comunidades quilombolas vizinhas, os projetos advindos da necessidade local, as manifestações culturais, as demandas educacionais - dentre eles, as análises dos livros didáticos - trouxeram a necessidade de entrevistar os professores que fazem parte, diretamente, desse processo de ensino pela manutenção e valorização das tradições culturais do quilombo como forma de resistência e afirmação da identidade negra. Em especial, as mulheres-professoras, a fim de dar visibilidade a estes sujeitos.

Realizou-se, então, entrevistas com oito pessoas do Damásio, entre elas: a presidente do sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Guimarães; professoras; funcionárias; ex-diretoras, e um senhor que deu início ao centro comunitário e acompanhou o processo evolutivo da comunidade, sendo este, portanto, um dos mais antigos. As narrativas foram muito relevantes e contribuíram para potencializar acerca das trajetórias de vida, sejam elas pessoais ou coletivas da comunidade.

As entrevistas coletadas aconteceram em duas etapas e em períodos diferentes: na primeira etapa, visitou-se o Sindicato, a U.E.B Manoel Martins Silva, a Biblioteca Comunitária Luz do Quilombo e a residência de algumas professoras. Na segunda etapa, o corpo docente e o discente já haviam se deslocado para o C.E Rosalino de Lima Martins, onde ocorreram neste espaço.

A maior parte do quadro docente são professores contratados, o que implica certa instabilidade e não continuidade do trabalho desenvolvido, pois, em um período determinado, entra certo contingente de professor da própria localidade que desenvolvem um trabalho peculiar, abrangendo temas essenciais para a comunidade; outras vezes, por questões políticas partidárias, há mudança significativa na gestão e entre corpo docente. Estes entraves refletem uma descontinuidade não somente no trabalho docente, mas no Projeto Político Pedagógico da instituição e no Currículo oculto.

Há, portanto, entre a população do Damásio e os povoados adjacentes, o anseio por um concurso público que dê estabilidade e assegure a permanência de professores da própria comunidade nas escolas locais, a fim de que possam dar continuidade aos trabalhos e projetos iniciados ao longo do ano letivo.

Dentre as contribuições das entrevistas, ressalta-se que os aspectos narrados pelas mulheres-professoras retratam suas vivências pessoais e profissionais; questões relevantes que

destacam as memórias do grupo da comunidade do Damásio. Quando questionado sobre um material que dê esse suporte para o trabalho do professor, com relação à história do Damásio, a professora Isabel destaca que:

“Não tem um material específico para trabalhar sobre os quilombos, fala de maneira geral. Os alunos sabem que a comunidade é quilombola, mas não tem um material publicado para que os professores possam acessar e falar sobre os quilombos, o que nós temos ainda é a tradição oral que os, mas idosos contam, quando quer falar sobre o Damásio, quando se quer fazer um projeto leva as crianças para ouvir a história juntos com os professores dos mais antigos, porque não se tem material específico, por exemplo; material publicado na biblioteca de apoio aos professores” (Professora Isabel Avelar, 2018).

A professora, Josilene Azevedo (2018), destaca a importância do livro para a Educação Infantil, enfatizando que “Tendo o material ficaria mais fácil porque só tem livro, o nosso e não tem material didático para que eles possam identificar melhor até mesmo na questão da educação infantil tem que ter muito material didático porque isso chama mais atenção”.

Vale ressaltar que o produto final foi composto de acordo com as contribuições das entrevistas, das visitas ao campo de pesquisa, análises nos materiais existentes na comunidade, e o material final deste trabalho retornará à comunidade como elemento a subsidiar o trabalho docente e materializará o projeto cujo objetivo principal é o fortalecimento da identidade quilombola.

### 3 MEMÓRIAS, IDENTIDADES E EDUCAÇÃO FEMININA

Conhecer a memória de mulheres-professores, das comunidades remanescentes quilombolas, torna-se um enfoque metodológico fundamental, pois é necessário o entendimento acerca dos fatores que influenciaram a escolha profissional dessas mulheres com o magistério. É na memória que está a relação temporal e espacial que se interligam e se misturam, associando passado, presente e futuro, outrossim, aquilo que é, o que se foi, com o que se deseja ser. Nesse caminhar, a trajetória profissional de cada mulher caracteriza-se por ser própria de cada uma, já que é individual, mas simultaneamente pode ser coletiva, uma vez que está em movimento, em um fluxo relacional. De acordo com Neves (1998):

O conceito de memória é crucial porque na memória se cruzam passado, presente e futuro; temporalidades e espacialidades; monumentalização e documentação; dimensões materiais e simbólicas; identidades e projetos. É crucial porque na memória se entrecruzam a lembrança e o esquecimento; o pessoal e o coletivo; o indivíduo e a sociedade, o público e o privado; o sagrado e o profano. Crucial porque na memória se entrelaçam registro e invenção; fidelidade e mobilidade; dado e construção; história e ficção; revelação e ocultação (NEVES, 1998, p.218).

Como indivíduo de memória, as mulheres-professoras possuem seus aspectos individuais, mas também estão inseridas dentro de um contexto sociopolítico que integram o caráter coletivo, como aponta Burke (2000):

São os indivíduos que lembram, no sentido literal, físico, mas são os grupos sociais que determinam o que é “memorável”, e também como será lembrado. Os indivíduos se identificam como acontecimentos públicos de importância para seu grupo (BURKE, 2000, p.70).

Deste modo, compete trazer a ideia da coletividade, que está fortemente presente na história das comunidades remanescentes de quilombo, visto que estão inseridas em um contexto de lutas, marcadas por grandes conflitos e pelo processo de resistência. A trajetória profissional das mulheres-professoras é marcada por “um processo de duas vias em operação, tanto o indivíduo quanto no grupo” (GIRAUDO, 1997, p.12). Ou seja, não é possível analisar a construção das memórias sem compreender que o individual e o coletivo, centrais no processo identitário, estão profundamente ligados às escolhas, às decisões e, também, às perspectivas em torno do percurso profissional e pessoal.

“À História e à memória compete buscar empreender tal tarefa. Sua contribuição maior é a de buscar evitar que o ser humano perca referências fundamentais à construção das identidades coletivas, que mesmo sendo identidades sempre em curso” (DELGADO, 2003, p.06). Destaca-se, ainda, que a identidade não é algo imutável, porque está em pleno estado de transformação ao longo da vida. A identidade fixa e estável foi descentrada, resultando nas

identidades abertas, contraditórias, inacabadas e fragmentadas, do sujeito pós-moderno (HALL, 2006).

Consoante os pressupostos de Martins (2011),

A memória pessoal, associada à memória coletiva inscrita na historicidade do espaço social em que cada indivíduo emerge, marca não apenas a identidade particular do sujeito agente, mas também a coletividade identitária com que cada um se depara e que cada um que assumir, modificar, transformar e mesmo rejeitar (MARTINS, 2011, p.51).

Portanto, as memórias são carregadas de características peculiares, as quais comumente relacionam-se com as histórias pessoais e sociais dos grupos.

Embora relacionadas entre si, vivência e memória possuem naturezas distintas, devendo, assim, ser conceituadas, analisadas e trabalhadas como categorias diferentes, dotadas de especificidade. O vivido remete à ação, a concretude, às experiências de um indivíduo ou grupo social. A prática constitui o substrato da memória; esta, por meio de mecanismos variados, seleciona e reelabora componentes da experiência (AMADO, 1995, p.131).

A experiência é própria de cada ser humano, por sua vez, a memória seleciona e reelabora essas experiências, dando-lhes significados. Somente esta é capaz de nos diferenciar um dos outros, recuperando acontecimentos do passado. A ausência, portanto, caracteriza a amnésia, o que conduz à perda de identidade (AMADO, 1995).

Tal perda manifesta-se pela ausência de certas memórias e, no caso de mulheres professoras, que ao longo dos anos buscaram maior visibilidade dentro da trajetória da docência, certas conquistas não podem ser deixadas de permanecerem vivas na memória. Ainda com relação à memória e identidade, há aquelas “memórias herdadas” as quais derivam de experiências pessoais antigas ou dos seus ascendentes. Quando se trata da memória herdada, pode-se dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade (POLLAK, 1989).

Destarte, o conhecimento acerca das trajetórias de mulheres professoras, em comunidades remanescentes de quilombos, é salutar por propiciar a retomada de propriedades específicas da memória desses grupos. Além do entendimento da comunidade, também é possível saber sobre o processo formativo, as experiências formadas a partir de decisões coletivas e de questões relacionadas àquele espaço em um determinado tempo. Essas memórias coletivas, constituintes de uma determinada sociedade, permitem conhecê-las de maneira singular, como aponta Le Goff (1994):

A memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (LE GOFF, 1994, p.476).

O processo de empoderamento, por meio das memórias de mulheres professoras, das trajetórias de vidas pessoais e profissionais, institui fator fundamental para desempenho de das atividades no seio social, principalmente no âmbito escolar e político. “O empoderamento inclui mudanças e ações individuais coletivas. O empoderamento como autoconfiança e autoestima deve ser integrado em um sentido de processo com a comunidade, a cooperação e solidariedade” (LEÓN, 2001, p.97).

Empoderar-se para contribuir com as ações da comunidade, para almejar conhecimento próprio e dos outros, surge como uma forma de ruptura e modificação das estruturas sociais. Assim, “a ideia de empoderamento surgiu como uma alternativa para perceber o desenvolvimento, que vem de baixo para cima como uma contribuição das bases” (LEÓN, 2001, p.99).

Tal união de forças, principalmente das bases, é muito presente na comunidade remanescente quilombola do Damásio, perceptível nas narrativas das professoras. Elas destacam que as atividades presentes na comunidade, como a de escolha de representantes políticos para designar os interesses coletivos do quilombo, além das atividades em mutirão, são formas de exemplificar o projeto de coletividade e de resistência na comunidade.

Partindo do anseio da fala, de trazer à tona suas histórias de vida, suas experiências profissionais, seus orgulhos e anseios; são a elas dadas o poder de voz que projetam seu futuro através de um passado. Além de projetarem sua voz a outrem, existe ainda a possibilidade do reconhecer-se, principalmente dentro de suas práticas docentes, em um esboço do ir e vir, de se perceber enquanto mulher, professora, agricultora, remanescente quilombola, tal como suas concepções sociais, políticas e econômicas.

De acordo com Sarlo (2002), o sujeito tem suas histórias postas ao alcance social, não há uma verdade, por está situado dentro de um contexto dialético as vozes ecoam mostrando as suas subjetividades. Apesar das indefinições de suas narrativas, é possível de chegar às representações, as verdades são subjetivas porque os seres são diferentes, possuem visões distintas sobre um determinado fato.

Todavia, buscam-se versões, trazem o conhecimento acerca de fatos pertinentes a certo espaço, a história e memória de uma comunidade que possuem relevâncias mediante as histórias subterrâneas. Sobre as múltiplas vivências e experiências, acerca de uma determinada ocorrência, Delgado (2003) aponta que,

[...] se o tempo confere singularidade a cada experiência concreta da vida humana, também a define como vivência da pluralidade, pois em cada movimento da história entrecruzam-se tempos múltiplos, que acoplados à experiência singular / espacial lhe conferem originalidade e substância (DELGADO, 2003, p.12).



Existe a necessidade de pensar nas reações intangíveis dos sujeitos, ligadas às questões da terra, da profissão, do gênero, da comunidade, já que é algo associado diretamente com a memória, devido ao seu caráter de subsidiar elementos essenciais uns com os outros, principalmente no que diz respeito à propriedade das comunidades quilombolas, tal qual a memória é elemento primordial para entendimento destas relações.

Terra e memória são elementos indissociáveis para as comunidades quilombolas. As atividades religiosas, sociais e econômicas estão, fundamentalmente, conectadas à terra e à identidade, onde se representam numa conjuntura complexa e plural, e, muitas vezes, estão associadas aos seus antepassados, às memórias dos seus pais, avós, bisavós, enfim, aos entes mais velhos da comunidade. A identidade é uma categoria intrínseca à memória, no aspecto individual e coletivo; é a maneira como aquele sujeito se vê, como vê as outras pessoas e o mundo à sua volta. Pollak (1992) destaca que:

Identidade está sendo tomado no seu sentido mais superficial, mas que nos basta no momento, que é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros (POLLAK, 1992, p.205).

Memória e identidade se aproximam pelo eixo coletivo, devido a combinação com o meio no qual o indivíduo está inserido, bem como a sua percepção de mundo, de si e do outro. É essa imagem que dá suporte ao entendimento por meio do qual a identidade se constrói pelo caráter social. A ideia de uma identidade define-se, historicamente, e não biologicamente. Ora, nesta perspectiva, cabe, então, abordar como algo é construído socialmente e ainda de forma mutável, considerando as diferentes direções. Nossas identificações estão continuamente sendo deslocadas (HALL, 2006).

As representações e variações identitárias expandem-se tal qual a sociedade da globalização, permeada pelas mudanças repentinas de muitas informações e, também, de permanências. Nesta perspectiva, tornam-se fatores diretamente relacionados com os aspectos da memória, gênero e das comunidades quilombolas, fatos este que, marcados pelas trajetórias de lutas, caracterizam uma maneira propositiva de resistência.

Louro (2012, p.30) aponta que: “os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos e femininos e assim constroem suas identidades de gênero”. Identidades, estas, que se constroem nos seios sociais e que se fragmentam, reconfigurando-se em novas identidades, e assim por diante. Atualmente, com o processo intenso da globalização, fica cada vez mais mutável as novas identidades.

Diante disto, nestas disputas de memórias e identidades, implicam as relações, não somente de poder, como de legitimação de uma categoria que representem socialmente os interesses da mulher, frente às novas demandas sociais, em especial, no que tange à docência - e, mais especificamente, àquelas inseridas no contexto dos quilombos. Espaços que, ao longo da história, foram marcadas pelo esquecimento. Para dialogar com o atual ponto de proposição, destaca-se Pollak (1989):

Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à "memória oficial", no caso a memória nacional. (...) a memória entra em disputa (POLLAK, 1989, p.4).

Marcada por essas novas demandas de pesquisa e voz, evidencia-se a importância desta pesquisa acerca das categorias tratadas, tais como mostrar a história das mulheres no cenário brasileiro, visto como um lugar de disputa pela legitimação destas memórias.

A perspectiva relacional da memória, com as questões sobre gênero, estigma-se pelo caráter expansivo da memória que o silêncio dos arquivos e a participação restrita da mulher em espaços privados cedeu um cenário de milênios na escrita da história, o mundo público, sobretudo econômico e político, é destinado aos homens e é o mundo que conta, para o teatro da memória associa-se densamente ao lugar ocupado pela mulher interferindo claramente no processo de rememoração e encenação. Na relação masculina/feminina, as práticas sociais situam-se em uma tripla dimensão: acumulação primitiva (experiências), rememoração e ordenamento do relato, logo, a esta dialética, diferem-se não por um processo biológico, mas socialmente vivenciado pelos sujeitos no decorrer da vida (PERROT, 2005).

O gênero emerge como uma categoria em expansão, buscando apontar os anseios sociais presentes na sociedade contemporânea. Conforme Scott (1995),

O gênero torna-se antes, uma maneira de indicar construções culturais – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1995, p.75).

Tange, portanto, a ideia de que essa categoria se encontra fortemente em debate no âmbito social. Cabe destacar a presença no campo educacional, principalmente de caráter simbólico, na relação direta com as [relações] de poder, tornando-se desafiador sob a perspectiva de gênero nas políticas educacionais que contemplem uma ferramenta teórica e crítica, capaz de auxiliar os docentes e os discentes na formação de sujeitos ativos e reflexivos sobre as demandas da sociedade (CARVALHO, 2003).

Vale ressaltar que, ligada à forte discussão de memória, gênero e raça/etnia traz consigo a metodologia desta análise voltada para a história oral, capaz de subsidiar e

apropriar-se de elementos da trajetória de vida das mulheres-professores, para relacionar com a própria história de resistência da comunidade quilombola do Damásio. Sobre a metodologia da História Oral, Thomson (2000):

Ela permite acesso à experiência não documentada - inclusive as vidas de líderes que ainda não escreveram suas autobiografias - e, mais importante, às "histórias ocultas" dos marginalizados: trabalhadores, mulheres, indígenas, minorias étnicas e membros de outros grupos oprimidos, ou excluídos. As entrevistas de história oral também permitem explorar aspectos da experiência histórica que raramente são registrados, tais como relações pessoais, vida doméstica e a natureza de organizações clandestinas. Elas oferecem uma rica evidência sobre os verdadeiros significados subjetivos, ou pessoais, de eventos passados: qual a sensação de casar-se, de estar na linha de fogo, de enfrentar a morte em um campo de concentração (THOMSON, 2000, p.51).

Trazendo consigo o revelar-se de sujeitos excluídos pela escrita da história, dando a estes o protagonismo à participação efetiva de fatos complexos e representativos, ou até mesmo fatos simples (do cotidiano, corriqueiros), dando voz e vez às minorias, contando as histórias de suas vidas, as vastas experiências que fazem parte da trajetória das mulheres-professoras e da comunidade, até mesmo aquilo que autores colocam como limites da metodologia da história oral, podem estar correlacionados aos limites da memória, bem como asserta Joutard (2000):

Porém, para que a pesquisa oral desempenhe plenamente seu papel, precisa reconhecer seus limites e, até fazer deles uma força. Explico-me: estou convencido de que a história oral fornece informações preciosas que não teríamos podido obter sem ela, haja ou não arquivos escritos; mas devemos, em contrapartida, reconhecer seus limites e aquilo que seus detratores chamam suas fraquezas, que são as fraquezas da própria memória, sua formidável capacidade de esquecer, que pode variar em função do tempo presente, suas deformações e seus equívocos, sua tendência para a lenda e o mito. Estes mesmos limites talvez constituam um de seus principais interesses (JOUTARD, 2000, p.33).

Compreender a trajetória individual de mulheres-professoras quilombolas, e suas práticas em sala de aula, marca um ofício de formação de indivíduos que (res)significam a prática docente na constituição de uma afirmação de identidade, uma vez que o gênero elenca um papel preponderante de empoderamento e de representatividade social, assim como a possibilidade da metodologia da História Oral fortalecer ainda mais essa capacidade de trazer estes sujeitos ao cenário principal da escrita.

Na medida em que a mulher busca formação educacional, há a ascensão individual e coletiva, uma vez que passa a ser referência no campo da escola e na sociedade. Com o aumento da instrução, coexiste uma relação estreita do gênero e da identidade que é relevante na vivência da comunidade do Damásio, por se estabelecer uma demanda presente na contemporaneidade. De acordo com Khoury (2001, p.80), as professoras através de suas vivências e "(...) experiências de trabalho, construindo modos de viver e de reorganizar (...) na

sociedade”. Modificando os planejamentos, as práticas em sala de aula e também os processos formativos como a qualificação profissional presente aos novos desafios vigentes.

A discussão acerca dessas categorias são elementos essenciais para o entendimento sobre as relações presentes nas comunidades quilombolas, dentre as quais a questão da temática étnico racial, que circundam as demandas e o processo educacional do corpo discente e docente das instituições de ensino na localidade e da comunidade, principalmente baseada pelos decretos, parâmetros e diretrizes educacionais que buscam assegurar esta modalidade de ensino, respeitando suas especificidades e consolidando as orientações curriculares gerais da educação básica.

### **3.1 Educação, lutas por direito e mobilização feminina**

O Brasil, na condição de Colônia, estruturava-se como um país dependente política e economicamente da metrópole, que era Portugal. Desta maneira, idealizava-se um Estado sem autonomia política cujo principal objetivo era gerar riquezas para a economia portuguesa. Nesse período, os jesuítas chegaram ao Brasil e encontraram uma economia marcada pela agricultura (principalmente por meio da monocultura da cana-de-açúcar) e organizada sob um regime escravocrata (inicialmente, por meio dos índios e, posteriormente, pelos negros africanos).

O principal objetivo dos jesuítas era a conversão do gentio por meio da implantação do poder da Igreja entre os povos tidos como infiéis. Assim, “[...] a sua espantosa atividade missionária, política e educadora, se apresentava subordinada às exigências ecumênicas da Igreja e aos supremos interesses da religião” (AZEVEDO, 1971, p.510). Em outras palavras, “[...] os jesuítas são ativos missionários, vão ao encontro de novos fiéis, fazem catequese e se põem ao serviço do Papado, para reformar a centralização institucional e a unidade doutrinária da Igreja Católica [...]” (HILSDORF, 2003, p.4).

Com a Proclamação da Independência do Brasil, houve certa busca por melhorias nas questões ligadas à economia e educação, pois, na condição de independente, era necessário que o governo investisse no país, com vistas à modernização e urbanização. Porém, os dados da população brasileira apontavam para a caracterização de uma sociedade analfabeta, escravocrata e rural, e, para que o Brasil revertisse este cenário, era preciso investimento no setor educacional. Louro (2006, p.444) aponta que: “os legisladores haviam determinado, nos idos de 1827, que se estabelecessem “escolas de primeiras letras”, as chamadas pedagogias, em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do Império”.

Contudo, essa determinação ainda estava longe de ser consolidada legalmente. A presença de escolas era em números restritos, sendo que as poucas que existiam eram para meninos, cabendo às meninas uma educação formal, de cunho religioso, que tinha por objetivo a instrução conectada à moral e às tarefas domésticas.

As poucas instruções que se consolidavam às mulheres propunham, também, a possibilidade de um ofício, a tão questionada profissionalização feminina, mas um “trabalho que não atentasse contra as representações acerca da domesticidade e maternidade. O magistério inseria-se perfeitamente bem nessa categoria [...]” (ALMEIDA, 1998, p.57-58). Além do mais, a educação de meninos e meninas apresentava outra diferença, variavam segundo o grupo social ocupado por elas e eles. Consoante Louro (2006):

Seria uma simplificação grosseira compreender a educação das meninas e dos meninos como processos únicos, de algum modo universais dentro daquela sociedade. Evidentemente as divisões de classe, etnia e raça tinha um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar as crianças em mulheres e homens (LOURO, 2006, p.444).

Consustancialmente, entende-se que a educação dependeria de aspectos sociais, econômicos, religiosos e culturais, onde a grande população escravocrata e de baixo poder aquisitivo, pertenceria a uma classe não escolarizada. Há uma grande diferenciação nos currículos propostos pelas instituições escolares, onde os homens tinham disciplinas de cálculos e as mulheres aprendiam e aperfeiçoavam-se nas atividades do dia-a-dia, tais como: costurar e cozinhar, além disso, precisariam aprender a serem esposas, mães, amigas e companheiras.

A educação das meninas, apenas a partir do século XIX, foi confiada a colégios particulares e, no Brasil, sempre foi vista com descaso pelas famílias, pela sociedade e pelo poder público. Nas casas mais abastadas as jovens recebiam de professores particulares algumas noções elementares, mas dedicavam-se, sobretudo às prendas domésticas e à aprendizagem de boas maneiras (ALMEIDA, 1998, p.55-56).

Em consequência das diferenças curriculares existentes neste período, o exercício da atividade masculina passou a ser mais reconhecido e melhor remunerado frente ao processo de urbanização e industrialização do país, enquanto as mulheres estavam “predestinadas” a seguirem a carreira do curso normal ou magistério, assim como afirma Louro (2006):

[...] as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna visto com um filho ou uma filha “espiritual” (LOURO, 2006, p.450).

Desta forma, o curso normal ou magistério tem por característica marcante ser uma extensão do lar, no qual as mulheres deveriam dispor de vocação e ter como função o cuidado

com a educação dos pequenos, além das ascensões sociais e econômicas que a profissionalização possibilitaria a elas.

A entrada das mulheres nas escolas normais e a feminização do magistério primário foi um fenômeno que aconteceu rapidamente e, com pouco tempo, eram elas a grande maioria nesse nível de ensino. [...] A esse respeito, homens e mulheres concordavam, embora houvesse algumas divergências e um certo consenso quanto à necessidade de a mulher instruir-se e educar-se, desde que mantida dentro de certos limites que não representassem risco às normatizações sociais vigentes (ALMEIDA, 1998, p.62-63).

Faz-se relevante ter um olhar atento às linhas gerais que possibilitam a reflexão sobre o trabalho docente feminino e a manutenção do sistema capitalista, já que compõe um plano que busca ter controle sobre o sistema social, e que busca inferiorizar este ofício com o pagamento de baixos salários e reforço da domesticidade feminina, visto que, por ser idealizada sob um ofício da extensão do lar, a mulher obteve apenas prestígio social, não adquirindo, portanto, uma boa remuneração.

As mulheres professoras lutavam por acesso ao direito de ensinar, mas também por uma melhor relação econômica; muitos homens, que inclusive exerciam a atividade docente, foram para outras áreas e detinham uma melhor relação econômica no pagamento do ofício.

Outra perspectiva relevante é que a mulher, gradualmente, inicia seu processo nos espaços públicos, deixando seus lares e as atividades domésticas de forma gradativa, dedicando-se à carreira do curso normal ou magistério. Com isso, adentram ao cenário de lutas com maior participação por direitos básicos, tais como: à cidadania, à saúde, às questões femininas e à política. Em meio a estas discussões, sobre os espaços que as mulheres adentravam neste período, surgem questões voltadas às relações de gênero.

Em detrimento das iniciativas da escolarização da mulher brasileira, junto aos movimentos de mulheres que ocorriam a nível mundial, no Brasil começa a nascer questionamentos acerca dos lugares ocupados por elas e da representatividade na sociedade, bem como se inicia a luta pela participação efetiva nos espaços sociais, surgindo, deste modo, os primeiros passos do movimento feminista, embalado pelo sufragismo, ou seja, o direito ao voto.

Ressalta-se que a saída da mulher para a participação no mercado de trabalho cresce juntamente com outras discussões do cenário nacional e internacional, passando a serem novas protagonistas do sistema social. Neste cenário, as contestações foram travadas com ênfase na Constituinte Republicana, de 1890, a qual foi reprovada, pois as mulheres não eram vistas como cidadãs; após 20 anos deste acontecimento, movidos por ideais feministas no contexto mundial, e por lutas travadas no segmento nacional, um grupo de mulheres - dentre

elas, destacando-se a professora Leolinda Daltro e a poetisa Gilka Macedo, fundaram o Partido Republicano Feminino. Este fato marcou de forma significativa a história das mulheres, na conjuntura social e política brasileira, já que foi significativo o embate acerca dos movimentos políticos que tiveram as ideias fundantes na participação feminina, como aponta Pinto (2003):

[...] Devemos ter presente que um partido político é a organização de um grupo de pessoas que propõe à sociedade um programa para chegar ao governo por meio das eleições. Daí ser muito significativa a estratégia das mulheres não-detentoras de direitos políticos de criar um partido e, dessa forma, se colocarem em uma arena onde suas manifestações eram consideradas ilegítimas por não serem cidadãs dotadas de direitos [...] (PINTO, 2003, p.18).

Desta forma, a criação de um partido político, com a dimensão que representava socialmente, colocava à frente as questões de interesse das mulheres nos setores públicos e privados, modificando a ordem instituída na sociedade, posterior a vários movimentos ocorridos na época.

O período, por conseguinte, foi oportuno para o surgimento de uma nova estratégia à presença da mulher na política, encaminhando-se, então, para a fundação da Federação Brasileira para o Progresso Feminino - FBPF, que teve ainda o insistente objetivo do direito ao voto, tendo como percussora da fundação a feminista brasileira, Bertha Lutz, que, conforme Pinto (2003, p.13-14), “[...] exerceu uma inegável liderança durante a década de 1920 e se manteve ligada às causas da mulher até sua morte em avançada idade, na década de 70 [...] teve como questão central a incorporação da mulher como sujeito portador de direitos políticos”.

Nesse viés, este momento se caracteriza como a primeira fase do feminismo, configurando-se como bem-comportado, porque não confrontava as disposições sociais, tal como a relação patriarcal. A partir desta fase, o feminismo ganhava visibilidade nacional e passava a ser institucionalizada com iniciativas particulares de mulheres intelectuais que almejavam a inclusão da classe feminina em geral, porém, jamais confrontando a posição de poder do homem, ou seja, a inclusão dessas mulheres não compreendia a mudanças nas relações de gênero, mas sim, a implementação da participação feminina na sociedade (PINTO, 2003).

A segunda fase do feminismo caracterizava-se como um período difuso que, para Pinto (2003, p.15), “se expressa nas múltiplas manifestações da imprensa feminista alternativa”. Esse período foi marcado pela presença de mulheres eruditas e de vida pública, cujas reivindicações giravam em torno da educação, da participação em domínio público, do

questionamento da preponderância do homem em afastar as mulheres dos setores sociais, econômicos e culturais da sociedade, principalmente, da política.

A terceira fase centrava-se em um movimento mais radical, de cunho anarquista e comunista, tendo como destaque a professora Maria Lacerda de Moura. Nas palavras de Pinto (2003),

[...] no movimento anarquista e, posteriormente, no Partido Comunista. Trata-se de mulheres trabalhadoras e intelectuais, militantes desses movimentos de esquerda que defendem a liberação da mulher de uma forma radical, tendo na maioria das vezes a questão da exploração do trabalho como central, articulando as teses feministas aos ideários anarquistas e comunistas (PINTO, 2003, p.15).

Para tanto, torna-se crucial demarcar o percurso das mulheres no contexto brasileiro, a partir do cenário mundial, que destaca a década de 1960, em que os movimentos de mulheres começam a se configurar como uma história complexa de lutas e reivindicações por direitos específicos, ligados a contextos mais amplos.

Um grande marco histórico do movimento feminista, no final da década de 60, do século XX, foi o protesto que ficou conhecido como a queima dos sutiãs, do qual as mulheres ativistas do movimento *Women's Liberation Movement*, dos EUA, pretendiam colocar fogo em objetos como sutiãs, maquiagens, espartilhos e outros, que impunham a indução de uma ditadura da beleza.

[...] Com a ajuda da mídia, a atitude dessas mulheres teve uma repercussão a nível mundial, que, trouxe consigo uma grande reflexão da questão de gênero, representando uma grande influência pelo mundo, onde este ato simbolizava uma abertura da liberdade feminina (GUEDES, 2010, p.6 apud CAVALCANTI, 2008).

Essa atitude pela liberdade feminina repercutiu, mundialmente, a respeito das questões de gênero. Em vários países, as mulheres deram visibilidade às suas próprias histórias de vida e às construções de suas identidades, sendo assim este marco histórico por constituir um grito à liberdade social, cultural e político.

No Brasil, o regime da ditadura civil militar, cujas principais características de governar foram a falta de democracia, a censura e as perseguições políticas, atingiu diretamente toda a população brasileira. Os movimentos que começavam a emergir acabaram sendo censurados e reprimidos pela forma de governo que não admitia quaisquer abalos que se contrapunham ao autoritarismo militar. Alguns grupos de mulheres promoviam passeatas, agitações, organizações secretas para lutar contra o despotismo desta década. O regime militar enfraqueceu os canais de integração social dos trabalhadores e reduziu, drasticamente, o acesso à cidadania social, impondo o que pode ser chamado de “cidadania em recesso” (CAPPELLIN, 2006).



Por conseguinte, este foi um período de massacre do progresso social, configurado pelo cenário de coibição individual e coletiva, ou seja, um retrocesso da nação nos aspectos democráticos. Este período caracterizou-se pelas fortes pressões da sociedade em busca da democracia e, como resposta, o governo decretou o Ato Institucional nº 5 (AI-5), que permitia poderes de repressão e perseguições políticas, havendo um número expressivo de pessoas torturadas, mortas e exiladas. Os anos de 1960 foram bastante conturbados para os brasileiros.

Para Sarti (2001, p.32), “a memória dos ‘anos de chumbo’, com os depoimentos de mulheres militantes e vítimas da repressão militar, permite dizer que o caráter radical do feminismo brasileiro foi gestado sob a experiência da ditadura militar”. Na década de 1970, durante o governo de Geisel (1974-1979), começa a surgir uma lenta abertura à democracia, dada a partir da eliminação do Ato Instituição do AI-5 e dos demais atos. Com o governo de Figueiredo (1979-1985), volta a abertura política, logo, os princípios democráticos.

Durante o período militar, a educação ficou no plano secundário da agenda dos parlamentares, o que correspondeu, estatisticamente, a elevados índices de analfabetismo no país, principalmente na região Norte e Nordeste. Para tentar diminuir estes indicadores, os militares criaram o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, que teve como público-alvo os jovens e adultos, visando "conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida” (MENEZES&SANTOS, 2001, p.01).

Porém, as questões técnicas estavam meramente voltadas para atender o capital e, não preocupados em desenvolver no cidadão uma criticidade sobre a realidade social em que estava inserido, por isso, o MOBRAL foi um movimento que enfrentou diversas críticas negativas acerca do seu objetivo inicial.

A alfabetização é uma das características mais elementares que compõem o conjunto de oportunidades básicas necessárias para assegurar aos indivíduos condições mínimas de cidadania e equidade social. Desse modo, eliminar o analfabetismo é um desafio histórico para qualquer sociedade contemporânea (HENRIQUES, 2002, p.36).

Não obstante, o acesso à educação - pública, gratuita e de qualidade - temas relacionados às mulheres e aos seus filhos, que antes eram tratados de forma discriminatória pela sociedade, e até mesmo pela maioria das mulheres, começam a ser discutidos, derrubando mitos e assumindo que a mulher tem um papel importante no universo amplo da sociedade e não apenas dentro das suas casas. Apesar das fortes pressões sofridas durante o período militar, os segmentos sociais que lutavam por melhores condições de vida para o povo brasileiro não se minimizaram perante a opressão do período vigente.

O movimento feminista que lutava pelo acesso à educação, pública, gratuita e de qualidade, para as mulheres e seus filhos, assumiu uma postura ativa pelas demandas democráticas. Cabe ressaltar que o primeiro órgão direcionado às mulheres foi o Conselho Estadual da Condição Feminina do Estado de São Paulo, criado no ano de 1986, no governo do Franco Montoro. Logo, outras unidades federativas começaram a direcionar espaços como este, que objetivavam assegurar o direito das mulheres, com foco em questões conectadas à saúde da mulher, tema este que passava a se tornar recorrente na pauta dos movimentos feministas e de mulheres.

### **3.2 Educação, lutas por direito e mobilização política das mulheres negras**

As mulheres negras no Brasil, nesse ínterim, começaram a tratar de questões, não apenas ligadas ao movimento feminista, como também ao movimento negro<sup>8</sup>, o que não excluía as demandas que tanto as mulheres brancas quanto as negras lutavam por anos, mas que correspondiam à ausência de um debate mais voltado para as questões étnico-raciais. Demandas levadas à cabo pelo feminismo negro, cujas ações foram oportunizadas durante o 3º Encontro Feminista da América Latina e do Caribe, que ocorreu em Bertioga, São Paulo, no ano de 1985. De acordo com Damasco (2012),

Ativistas negras apresentaram suas demandas relativas à luta contra a violência doméstica, ao combate a práticas racistas no mercado de trabalho e, principalmente, a assuntos relativos à saúde, como mortalidade materna e saúde reprodutiva e sexual das mulheres negras (DAMASCO, 2012, p.135).

As Organizações Não-Governamentais também deram sustentação ao movimento negro contribuindo, assim, para um amplo debate sobre temas relacionados às questões étnico-raciais, saúde das mulheres negras, discriminação, planejamento familiar, inserção no mercado de trabalho e educação.

Com a chegada da década de 1980 e a redemocratização abre-se um cenário de novas possibilidades de atuação de políticas em torno das noções de etnia e cultura que possibilitaram ganhos consideráveis ao movimento político negro em diversas áreas, inclusive na educação (BAKKE, 2011, p.48).

---

<sup>8</sup> O movimento negro – em especial o contemporâneo inaugurado em meados da década de 1970, também contribuiu para o surgimento do feminismo negro, identificado como um espaço privilegiado de discussão e reivindicação sobre medidas eficazes contra a discriminação racial praticada no país. É importante salientar, entretanto, as divergências relativas a duas questões: a posição secundária ocupada pela mulher dentro do movimento negro – na maior parte dos casos, os cargos de chefia, coordenação e liderança eram designados aos homens – e a não inclusão do conceito de gênero nas discussões e nas ações promovidas pelo movimento negro (DAMASCO, 2012, p.136).

Esse processo de visibilidade do movimento negro, e de mulheres, também abriu espaço para discussões conectadas ao ambiente escolar, abrindo a possibilidade de inclusão das questões de gênero, raça, etnia e identidade no âmbito educacional. A década de 1990 contou, ainda, com várias conferências, encontros e eventos mundiais, como o que ocorreu no Cairo, correspondente à uma Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento - CIPD, ocorrida em setembro de 1994, e que contou com uma equipe de, mais ou menos, 11 mil pessoas, dentre representações governamentais e não-governamentais.

As maiores conquistas estabelecidas neste evento foram a ampliação dos direitos humanos e das ações das mulheres frente à melhoria na qualidade de vida delas, portanto, teve grande relevância dentro do movimento de mulheres. Posteriormente, em Beijing (1995), houve a IV Conferência Mundial sobre Mulheres, com o tema “Igualdade, Desenvolvimento e Paz”, fortalecendo mais ainda as discussões sobre a afirmação dos direitos da mulher.

Torna-se preciso entender que os movimentos políticos não são estáticos; eles estão em constante processo de transformação, já que possuem como protagonismo sujeitos em suas mais diversas ações humanas. Fazem parte de tempos e espaços singulares, com características próprias, mesmo compondo uma ampla agenda de debates.

Ao politizar as desigualdades de gênero, o feminismo transforma as mulheres em novos sujeitos políticos. Essa condição faz com esses sujeitos assumam, a partir do lugar em que estão inseridos, diversos olhares que desencadeiam processos particulares subjacentes a luta de cada grupo particular. Ou seja, grupos de mulheres indígenas e grupos de mulheres negras, por exemplo, possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, exclusivamente, sob a rubrica da questão de gênero se esta não levar em conta as especificidades que definem o ser mulher neste e naquele caso. Essas óticas particulares vêm exigindo, paulatinamente, práticas igualmente diversas que ampliem a concepção e o protagonismo feminista na sociedade brasileira, salvaguardando as especificidades (CARNEIRO, 2003, p.119).

Em meio a este processo de busca por olhares mais atentos às demandas específicas de cada grupo, é que as mulheres negras têm impulsionado uma agenda de lutas que considerem as especificidades do que é ser mulher negra na sociedade brasileira. A articulação política das mulheres negras é “resultante de demandas históricas, políticas, culturais, de enfrentamento das condições adversas estabelecidas pela dominação ocidental eurocêntrica ao longo dos séculos de escravidão, expropriação colonial e da modernidade racializada e racista em que vivemos” (WERNECK, 2017, p.76).

Dessa forma, torna-se importante destacar a participação das mulheres negras na resistência ao processo de escravização, na formação dos quilombos, no poder de articular, organizar e liderar grupos diversos. Essas atribuições, marcantes à figura feminina, percorrem

a história de povos tradicionais africanos, como iorubá e bantos, que trazem em suas marcas profundas a presença da mulher nos múltiplos espaços de poder.

De acordo com Werneck (2017),

[...] na prática cotidiana não religiosa, ialodê chegou a ser utilizado como um dos atributos de uma importante Ialorixá (sacerdotisa das religiões afro-brasileiras) que viveu no início do século XX na Bahia, no Brasil. Ela, que ficou conhecida como Mãe Senhora, foi uma das principais responsáveis pelas negociações políticas, culturais e sociais que permitiram a manutenção da tradição e da religião de origem ioruba entre nós. Mantendo também importantes relações com a África, especialmente às regiões iorubas (WERNECK, 2017, p.80).

Cabe destacar que o termo ialodê é utilizado, até os dias atuais, no movimento social de mulheres negras como forma de representar lideranças. Como é possível perceber, ao longo da história do Brasil, a participação política das mulheres negras se efetiva pela promoção de um movimento organizado, na busca pelo empoderamento feminino e no combate ao racismo. Desde os anos de 1980, já é possível perceber a emergência de várias instituições diretamente associadas às demandas das mulheres negras, tais como: O Grupo de Mulheres Negras do Rio de Janeiro, 1980; Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará, 1982; o Grupo de Mulheres Negras Mãe Andressa, em São Luís do Maranhão, dentre outros.

O acesso ao mercado de trabalho é pauta fundamental dentro do movimento de mulheres negras, contudo, apesar dos avanços e conquistas neste espaço, ainda existem muitas desigualdades raciais presentes na esfera trabalhista. O quesito “boa aparência”, um eufemismo sistematicamente denunciado pelas mulheres negras como forma sutil de barrar as aspirações dos negros, em geral, e das mulheres negras, em particular, revelava em números, no mercado de trabalho, todo o seu potencial discriminatório (CARNEIRO, 2003).

Uma outra demanda consumida pelas mulheres negras diz respeito ao acesso à educação, sobretudo no que se refere ao ensino universitário. Na comunidade quilombola do Damásio, as mulheres entrevistadas possuem, em seu processo formativo, a busca por profissionalização docente, e a maior parte delas possui graduação em diferentes áreas acadêmicas e especializações. A busca pelo conhecimento contribui de forma significativa para a conscientização e a afirmação da identidade negra, dos saberes locais e do combate ao preconceito e à discriminação racial. Atrelado a isso, também se torna importante a existência de mecanismos legais que possibilitem a inclusão de debates voltados para a valorização da identidade negra no ambiente escolar.

A inserção deste tema dentro das salas de aula ocorreu, em 1998, com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, como temática transversal, e no âmbito da pluralidade cultural

com a efetivação, em 2003, da lei nº10.639<sup>9</sup>, e sua versão complementar em 2008, com a lei nº11.645<sup>10</sup>. O objetivo geral dos temas transversais é a possibilidade de uma participação ativa e construtiva da sociedade, fazendo com que o aluno seja capaz de ter uma visão crítica acerca das ações justas e repugnando veementes as atitudes injustas, buscando a formação íntegra de um cidadão e, acima de tudo, sob uma visão autônoma no ensino de valores.

A temática sobre pluralidade cultural está voltada, exatamente, para a concepção da composição populacional brasileira e à complexidade que envolve esta problemática social, tendo como objetivo fazer com que a escola venha a constituir um espaço de socialização de diferentes segmentos sociais, com uma relação harmoniosa e, ainda, apresentar para as crianças conhecimentos sistematizados. Potencializar tanto as questões étnicos raciais quanto as de gênero, neste universo multifacetado que é o chão da escola, constitui desafio constante da comunidade escolar. Nesse contexto, o espaço da escola passa a ser, portanto, um lugar demarcado por uma “nova” configuração, visto que as leis nº10.639/2003 e nº11.645/2008 asseguram o direito e o dever de trabalhar a temática afro-brasileira e indígena, dando abertura para a partilha de saberes ligados à identidade negra e indígena. Com essas implicações curriculares, os docentes compartilham os conhecimentos adquiridos, garantindo e assegurando ações educacionais que abordem, dentro de seus conteúdos, tais temáticas.

A organização do grupo de mulheres quilombolas é imprescindível para o fortalecimento da identidade étnico-racial, além da promoção de políticas públicas e projetos sociais voltados para essa parcela populacional. A grande relevância de lutas dessa categoria - dentro do feminismo negro - ascendeu um olhar para demandas como: direito à terra, educação, fortalecimento das atividades econômicas dentro dos quilombos urbanos e rurais, assim como políticas essenciais que assegurem a manutenção dessas comunidades. Para Bennett (2010, p.30), as lutas e reivindicações pelo “reconhecimento da natureza quilombola surge da própria necessidade do grupo social em identificar suas raízes e valorizar o núcleo de sua cultura por meio da luta de resistência”.

Gênero e questões étnico-raciais alinham-se às implicações de saberes e se inter-relacionam com categorias recorrentes neste trabalho. A grande perspectiva existente é a

---

<sup>9</sup> Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (PNE, 2014, p.65).

<sup>10</sup> O ano de 2008 demarcou a promulgação da Lei 11.645, que dispõe sobre a obrigatoriedade do tratamento da temática afro-brasileira e indígena em todo o sistema escolar brasileiro. Tal lei viria ampliar o sentido previamente constituído pela lei 10.639, do ano de 2003, que pela primeira vez na história do país tornava obrigatório o enfrentamento escolar da questão das relações étnico-raciais em todas as suas implicações curriculares e cotidianas. As duas leis representam um ponto importante de mudança numa estrutura de silenciamento e produção de muitos estereótipos que, ao longo de mais de um século, vem demarcando práticas e discursos escolares (PNLD, 2016, p.31).

busca por um ensino libertador na comunidade do Damásio, buscando trazer aparato documental que auxilie o trabalho docente, com a proposta de um álbum fotográfico que retrate a história e memória de mulheres-professoras da comunidade para ser trabalhado, principalmente, sob indicação de ensino multidisciplinar, mostrando elementos de resistência do quilombo e da trajetória de vida dessas mulheres.

O ensino e a aprendizagem perpassam por questões pertinentes ao gênero e à raça, tendo em vista uma educação plural e mais participativa que desperte nos discentes e docentes o poder da criticidade frente às novas demandas sociais. A comunidade quilombola do Damásio configura-se como um lugar onde a educação é elemento primordial no processo identitário, pois, à medida que as mulheres-professoras vão seguindo seus estudos, possibilitam mudanças em suas práticas educacionais de maneira positiva, viabilizando aos alunos saberes entrelaçados às categorias diversas, como gênero e etnia.

Os espaços escolares devem propiciar a construção de sujeitos capazes de compreender as diversidades e as pluralidades sociais, vinculados, portanto, ao desejo de uma sociedade que dê possibilidade de fala aos sujeitos silenciados ao longo da história.

## **4 MULHERES-PROFESSORAS: EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO QUILOMBO DO DAMÁSIO**

A Nova História abriu um campo de possibilidades ao trazer a História das Mulheres como um campo repleto de sentidos e significados. As abordagens que elencam as histórias de vida, as múltiplas experiências e as identidades das mulheres são, sobretudo, um campo relativamente novo, mas que vêm quebrar paradigmas. Segundo Santiago (2015),

A presença da mulher, sobretudo da mulher professora, vem sendo percebida com maior frequência e pesquisas na área educacional. Assim o campo da história da educação vem, paulatinamente, contribuindo para a difusão das histórias e das memórias dessas mulheres em diferentes localidades do Brasil, vez que a intensificação das produções também vem favorecendo a inclusão de territórios antes tidos como de menor interesse, quer pela sua localização geográfica, quer pela temática. (SANTIAGO, 2015, p.15).

As trajetórias e experiências de cada mulher professora trazem consigo um ponto de análise diferente, pois, ao mesmo tempo em que retratam as individualidades, buscam compor a História local da comunidade quilombola do Damásio. Ao investigar essas histórias e memórias, torna-se viável perceber como estas expressam a construção das identidades sociais e como se dá a auto percepção delas com relação à identidade enquanto mulher e professora dentro deste espaço.

Vale enfatizar a importância do ofício docente, sob a perspectiva do currículo oculto, materializado na prática das professoras, além da intensa responsabilidade social diante os processos da educação quilombola que detém características e demandas próprias de sujeitos com necessidades reais, sobretudo, pela consciência da mediação e do papel transformador da visão sociopolítica que cabe ao trabalho docente em muitas comunidades.

Ser professor na atual conjuntura, além de trabalhar conteúdos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular, é perceber as intencionalidades e as necessidades de uma discussão com os diferentes sujeitos que circundam o ambiente escolar, a fim de debater, a partir de uma visão ampla, o que é “ser quilombola”. Logo, o ofício docente vai além da trajetória em sala de aula e, portanto, institui-se em um vasto campo.

De acordo com Amorim e Manzke (2011), no que tange aos aspectos correlacionados à educação e gênero,

Há vários aspectos a serem levados em consideração, quando se trata de gênero e educação, o primeiro deles é o papel da educação na socialização dos indivíduos (mulheres e homens), realizada por diversas instituições como a família, a escola, a igreja e pela mídia. Essas instituições colaboram na construção das identidades femininas e masculinas, influenciando nas relações de gênero; e o segundo, é essencial para a formação dos educadores e educadoras [...] (AMORIM e MANZKE, 2011, p.48).

Traz-se, a seguir, a apresentação das narrativas dos moradores da comunidade quilombola do Damásio, ressaltando a subjetividade e dando ênfase às vivências pessoais na rememoração de suas trajetórias de vida e profissionais. Muitas narrativas estão compostas por fortes emoções, dentre pausas de choro, risadas, sirenes da escola, saída dos alunos, sons e momentos que circundam o ambiente escolar.

A escolha dos entrevistados ocorreu usando os seguintes critérios: serem mulheres, professoras atuantes nas escolas do quilombo, pessoas que tivessem diante à alguma instituição de representatividade, e moradores antigos. A seleção aconteceu visto que tais participantes se dispuseram a contribuir com a pesquisa, fornecendo entrevistas gravadas em diferentes ambientes; por exemplo, algumas ocorreram em suas próprias residências, no sindicato, nas escolas.

Estas entrevistas contaram com a participação da presidente do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, do município de Guimarães/MA, Iracema de Jesus Martins Miranda; de Nilo Goulart, um dos moradores mais antigos da comunidade, e das professoras: Isabel Santos Avelar; Josilene Goulart Azevedo, Alessandra Martins Trindade, Suelma Regina Fonseca Santos, Maria Santana Fonseca Santos e Altamira Costa Nascimento Goulart.

No primeiro encontro, a entrevistada foi a presidente do sindicato, a Iracema Miranda, que atendeu prontamente na instituição, concedendo uma entrevista rica em detalhes da sua trajetória de vida e profissional até chegar à presidência do sindicato, bem como dos projetos e cursos voltados para as questões de temática étnico-racial. Foi ela própria quem direcionou à procura das demais professoras que se encontravam na comunidade, as quais são referências para moradores e alunos.

Sendo assim, as narrativas foram imprescindíveis para a compreensão e entendimento das categorias trabalhadas no presente trabalho: gênero, identidade e quilombo. Dentre as falas, cabe destacar a emoção e o orgulho dos interlocutores em fazer parte da história do processo formativo da comunidade, por ser uma comunidade que compõe uma unidade baseada na luta e resistência. Para Sousa (2007), sobre narrativas, destaca que:

O que fazem estas mulheres ao desafiarem suas lembranças, na verdade, é irem tecendo narrativas, extraídas de material vivo destas, compondo o desenho de seu existir, desde o nascimento, as condições da educação familiar, de seu trabalho profissional, de seu casamento, da maternidade, atuação em movimentos políticos. São etapas importantes da vida destas mulheres, que refletem conteúdos essenciais da história social, de parte das mulheres que vivem neste país (SOUSA, 2007, p.29).

Partindo disso, portanto, evidencia-se a apresentação dos participantes nos trechos a seguir:



**Iracema de Jesus Martins Miranda:** “atualmente estou presidente do STTR<sup>11</sup> de Guimarães, mas já participei há 10 anos da diretoria, comecei como secretária de informação, fui convidada por Antônio Cláudio Martins Guterres, conhecido como Kaká, para participar da chapa [...]. Um chamado para participar do curso nacional estadual na Escola de Formação isso assim que eu entrei aqui, isso foi uma benção para mim, lá eu fui saber quem realmente era e o que eu queria. Também participei já várias vezes da ENAFOR que é a Escola Nacional de Formação a nível de Brasília que é só para presidente também da associação para outras lideranças”.

**Foto 8:** Presidente do STTR, Iracema de Jesus Martins Miranda



Fonte: A autora (2018)

**Isabel Santos Avelar:** “eu sou daqui do Damásio, eu trabalho na escola, a minha formação é na área de filosofia pela UFMA, pelo PROEB<sup>12</sup>, só que eu sou concursada como operacional, mas trabalho como auxiliar operacional de serviço geral, eu trabalho com a área de limpeza e faço a merenda da escola, mas antes de ser concursada, trabalhei como professora das series iniciais e com ensino infantil e trabalhei com alfabetização ate o 3º ano, além desse período que trabalhei. A minha atuação na escola, precisamente esta hoje, mas fora de sala de aula na área de serviço gerais”.

<sup>11</sup> Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, do município de Guimarães/MA.

<sup>12</sup> Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica - PROEB.

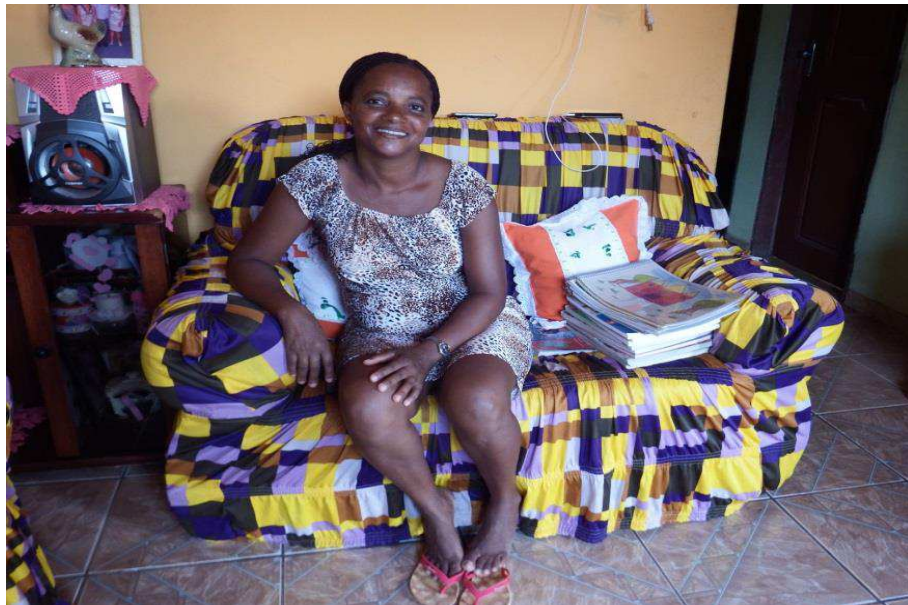
**Foto 9:** Professora Isabel Santos Avelar



Fonte: A autora (2019)

**Josilene Goulart Azevedo:** “nasci em 28 de junho de 1975, sou solteira, tenho ensino médio completo e estudo terceiro grau na faculdade na área de letras. Tenho três filhas, sou da própria comunidade de Damásio, sou professora, porém me identifico também como lavradora. Como professora, trabalho com educação infantil e estou a 13 anos na escola sendo 2 anos com primeiro e segundo ano e de lá para cá só foi educação infantil”.

**Foto 10:** Professora Josilene Goulart Azevedo



Fonte: A autora (2018)

**Alessandra Martins Trindade:** “tenho instrução em teologia (graduada), fiz também pós-graduação em meio ambiente. Quanto a sala de aula eu já leciono a 10 anos na comunidade durante um tempo do quinto ao nono ano e agora da pré-escola ao quinto ano”.

**Foto 11:** Professora Alessandra Martins Trindade



Fonte: A autora (2018)

**Suelma Regina Fonseca Santos:** “eu tenho 35 anos sou daqui da comunidade. Sou professora formada pela Universidade Federal em Matemática, mas agora estou exercendo no ensino fundamental menor. Ser professora para mim é muito importante principalmente que a gente é de uma comunidade quilombola que preza muito pela educação, e eu sou filha de uma Educadora de raiz que desde os 18 anos é professora e diretora da escola há mais de 30 anos, a ‘Maria Santana Santos’ que é minha mãe, sou filha dela”.



**Foto 12:** Professora Suelma Regina Fonseca Santos



Fonte: A autora (2019)

**Maria Santana Fonseca Santos:** “sou professora a 48 anos de atividade. A escola que eu fui diretora é a Unidade Integrada Manoel Martins da Silva e fui 14 anos diretora não assim total, por período, no mandato de alguns prefeitos que eles colocavam, eu acho que eles achavam que meu trabalho era bom, aí eu sempre ia. Sou formada em Matemática. Do início quando eu comecei a trabalhar em 1971 tinha apenas a sétima série antiga. Quando cheguei aqui no Damásio fui direto para o terceiro e quarto ano, com 17 anos, só que era assim com poucos aluno pouco do terceiro e pouco do quarto, formaram uma turma, multisseriada, fui trabalhando...trabalhando e voltei a estudar, terminei meu ensino médio já com minha família já casada e aí depois foi em 2003 que eu fiz a prova, passei e fiz a faculdade de Matemática.”

**Foto 13:** Maria Santana Fonseca Santos

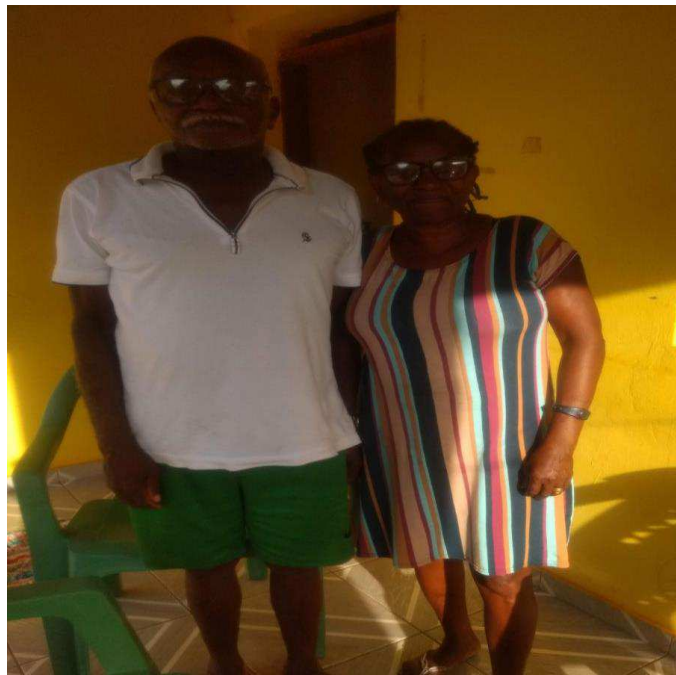


Fonte: Suelma Santos (2019)

**Seu Nilo Goulart:** 71 anos de idade. Um dos moradores mais antigos, fundador do Centro Comunitário do Damásio, destacou a importância deste na preservação da cultura local, da identidade negra e na promoção dos interesses das famílias quilombolas, dando ênfase para as demandas habitacionais, educacionais e agricultura familiar, temáticas essas que foram o objetivo inicial do Centro e da população do Damásio.

**Altamira Costa Nascimento Goulart:** “eu tenho 61 anos, formada em Biologia. Quando comecei a trabalhar foi em 1979 trabalhava na sala de aula nomeada pelo município de São Vicente perto de onde eu morava, porque eu não sou daqui (Damásio). De onde morava trabalhei anos lá logo. Depois casei. Aí comecei a trabalhar com a Santana aqui no Damásio. Aí teve uma escola. Essa escola do município só tinha de primeiro ao quinto ano, depois começou do sexto ao nono e eu fiquei na direção mais Paulino. Aí depois essa escola foi extinta, mas continuei no município que eu era efetiva do município, aí depois quando completou eu já estava com 30 anos de trabalho, dei entrada na minha aposentadoria em 2008 o ano que terminei minha faculdade. Eu sempre trabalhei com Santana, às vezes como professora às vezes como diretora uma na direção e a outra na sala de aula, mas ainda trabalhamos 4 anos juntas na direção”.

**Foto 14:** Seu Nilo Goulart e Professora Altamira Costa Nascimento Goulart



Fonte: A autora (2019)

Durante a apresentação e das narrativas, na busca pelos saberes da comunidade e ao longo das várias idas ao campo de pesquisa, foram surgindo temas transversais de suma importância para o entendimento do quilombo e do processo educacional na comunidade. Dentre as quais, vale referenciar as questões ligadas ao meio ambiente, à diversidade cultural, à formação docente etc., que foram surgindo a partir da necessidade de rememorar.

#### **4.1 As mulheres nos seus múltiplos espaços da comunidade**

O considerável papel dos professores ultrapassa os limites do ambiente escolar, tornando-se perceptível, também, nos projetos políticos voltados para uma conscientização social, ambiental e educacional quilombola. Esses múltiplos espaços, no qual a presença dos professores é essencial, faz com que eles tenham representatividade na comunidade. O grande desafio docente, desse modo, é o potencial em mediar o conhecimento científico com os saberes locais.

Durante as narrativas com as mulheres professoras, surgiram temáticas voltadas para maior concepção da necessidade afirmativa da identidade negra dentro e fora do espaço escolar. Essa conscientização é trabalhada na valorização cultural das tradições locais por intermédio de danças, da elaboração e leitura de livros artesanais, da socialização com pessoas mais antigas da comunidade, dos festejos, dentre outros. Para que professor tenha seu trabalho ministrado com eficiência e possa desenvolver seus projetos com muita excelência, um fator de relevância é a quantidade de alunos por sala de aula, a fim de manter a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto “tímida”, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (NUNES, 2001, p.28).

A formação docente é preponderante para o ensino efetivo que atenda as demandas sociais. Nesse sentido, as professoras entrevistadas, em suas narrativas, destacam suas participações em cursos como forma de dar segmento aos seus estudos, e analisam tal postura como uma forma de melhorar suas próprias práticas em sala de aula, pois, a cada ano que passa, os discentes configuram-se como novos sujeitos, elencando desafios tantos pessoais quanto relacionados aos novos aparatos de recursos tecnológicos. Logo, a formação dos professores é um espaço de articulação e estabelece reflexões entre conteúdos e métodos

utilizados no campo, especificamente nas escolas quilombolas reafirmando a busca pela coerência entre as reflexões e práticas educativas e as necessidades reais que se apresentam no contexto das escolas do campo (FEREIRA, 2017).

Com relação ao processo formativo e à atuação docente, a professora Isabel Avelar (2018) no que se refere à U.E.B. Manoel Martins da Silva, destaca que: “Tem professor da própria comunidade trabalhando no Ensino Infantil I e II, no primeiro ano, segundo ano, terceiro, quarto ano e quinto ano só até aí são professores da própria comunidade, aí do sexto ao nono tem dois professores só daqui”.

Pelas expressões percebidas, por meio da narrativa da professora Isabel Avelar, quando ela ressalva que somente dois professores atendem ao Ensino Fundamental II, considera-se um número relativamente baixo, visto que as disciplinas curriculares que abrangem tal etapa de ensino são variadas e em horários alternados.

Tendo em conta o Artigo 48, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, na Educação Básica, no qual: “a Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas” (BRASIL, 2012, p.16), percebe-se que na Comunidade do Damásio, apesar da educação fundamental menor ser acompanhada por professores formados e da própria comunidade, o ensino fundamental maior tem apenas dois professores que constituem o quadro de docentes do quilombo. O ensino por docentes da localidade é de extrema importância, porque há uma identificação proveniente dos professores e alunos com saberes tradicionais locais, tanto quanto pela pessoal e profissional docente.

Na narrativa da professora Suelma Santos (2019), sobre a importância dos professores da própria comunidade ensinando na escola local, ela destaca que: “Eu quero isso para eu voltar ajudar a minha comunidade trabalhando aqui porque eu sei que a minha relação. Nós estamos aqui é cultura, é raiz e temos que valorizar isso, às vezes ver professores de outros municípios que não tem a tua identidade, aí às vezes não entendem e acabam manipulando um pouco da cultura da gente porque acaba que chega com outro tipo de cultura ou não entende. A gente tem as danças que é uma coisa muito natural da gente, o tambor de crioula. Gostei muito de ver a culminância do Projeto de Consciência Negra (2019) que foi apresentações. Somos uma comunidade de cultura forte e a gente tenta preservar isso, preservar uma identidade cultural”.

Com base nesses pressupostos, o conhecimento acerca das práticas docentes e da valorização da identidade quilombola é a marca da comunidade que resiste. E tal processo de resistência parte de ações diárias, de escolhas, desafios, significando a luta por um currículo

aberto e pluricultural, de forma que o posicionamento do professor efetive em suas práticas ações de preservação dessa identidade cultural e da diversidade étnica. A comunidade deve servir, portanto, como referência nas falas dos professores e nos conteúdos, sendo um componente agregador de conhecimento, partindo de experiências já vivenciadas pelos alunos ou a serem exploradas.

[...] é preciso estruturar um currículo para: formar professores (as); formar gestores(as) públicos sensíveis às temáticas voltadas para as especificidades dos grupos, tidos como minoritários; construir estratégias para conhecer, difundir e valorizar os conhecimentos que foram ao longo da história diminuídos por não serem oriundos dos grupos dominantes; construir canais de interligações entre os saberes acumulados pelas ciências e os saberes tradicionais; investir fortemente em pesquisas que possam revelar positivamente as formas de vida e a organização das comunidades quilombolas; e dotar a educação das condições necessárias para desenvolver atividades que venham fortalecer a presença positiva dos quilombolas nos espaços educacionais (SILVA, 2014, p.27).

Ao entrevistar a professora pós-graduada em Meio Ambiente, Alessandra Trindade (2018), que trabalha com a disciplina de Biologia na comunidade do Damásio, há 10 anos, ela ressalta que:

[...] Trabalhamos com eles [alunos] no contexto de Ciências e Geografia. A gente busca está mostrando um ambiente da gente, o qual temos né? O que podemos está priorizando nesse ambiente e está zelando por ele. Estamos sempre buscando esses meios. Com relação a tecnologia buscamos alguns meios na escola, passamos às vezes, data show. Para está incentivando, pedimos também que façam um documentário como registro e colocamos os vídeos para eles estarem se vendo, porque quando eles se veem isso já é um ânimo para eles. “Ah! Eu estava lá, fiz isso, fiz aquilo”.

Faz-se possível perceber, na narrativa da professora Alessandra Trindade, que a prática da inserção dos alunos dentro do contexto do quilombo é presente nas aulas. Quando o aluno se vê pertencente ao local onde vive, o aprendizado torna-se significativo para ele, uma vez que parte de seu conhecimento prévio para compreender contextos mais amplos. Cabe ao professor promover diferentes estratégias, recriar práticas capazes de contemplar a realidade de alunos das comunidades quilombolas. Ferreira (2017) destaca que,

Partindo da premissa de um olhar voltado para a atualidade sobre Educação, evidenciamos que ela é um ato de cultura, sendo um fenômeno que resulta na formação do sujeito, visto que educar é a arte de ensinar, viver e conviver, no qual faz a significação do indivíduo, que se materializa na sociedade e o espaço escolar demonstra esse sentido de construção e reprodução social e cultural (FERREIRA, 2017, p.85).

Quando perguntado à professora Alessandra acerca da quantidade de alunos na sala, ela informou que: “[a média] é boa, a sala que menos tem aluno, deve ter uns dezessete, mas a média é vinte alunos. Mas com relação aos alunos da comunidade é baixa. Em Coroatá, a escola fechou e eles vieram pra cá”. A U.E.B. Manoel Martins da Silva é considerada uma escola polo, portanto, recebe alunos de outras comunidades próximas, Coroatá faz parte de



uma comunidade vizinha que teve sua escola fechada pela pouca demanda de alunos, e os que ficaram foram remanejados para o Damásio. Sobre os impactos que isso pode acarretar à prática docente, ela destaca ainda que:

“[...] creio que eles têm as particularidades deles [alunos de outras comunidades]. Como em relação à criação e a questão religiosa. No Damásio eles se julgam católicos tanto que é que se tem uma igreja Católica, mais temos uma família que faz parte da Testemunha de Jeová. A maior parte de Coroatá é Assembleia de Deus. Tem duas famílias que são católicos” (Alessandra Trindade, 2018).

Já para a professora Isabel Santos Avelar, que trabalha atualmente como operacional na escola, mas sempre participa dos interesses coletivos e educacionais das instituições, aborda sobre o fato da escola receber alunos de outras comunidades:

“Tem alunos de outras comunidades, por exemplo; de santa Luzia, Caratiua, Cumum e Coroatá. Os alunos vão perdendo um pouco e também outra coisa que eu acho que atrapalha um pouco aqui e de outras comunidades, é uma questão de gastos e também vem alunos de outras comunidades e a gente já tem uma quantidade de aluno que já é pequena, aí tem que trazer de outras comunidades para completar; aí vem aluno de Santa Luzia, Caratinga, aqui do Cumum e de Coroatá. Aí todas as Comunidades Quilombolas vêm para cá e são identificadas como Comunidades Quilombolas” (Isabel Santos Avelar, 2018).

Analisando as duas narrativas, pode-se identificar que, na mesma medida em que elas percebem a vinda de outras crianças de comunidades quilombolas circundantes como um ponto positivo - pois as crianças precisam estudar próximo de onde residem evitando despesas extras, e também como forma de aumentar a quantidade de alunos da escola -, também há uma preocupação com a questão cultural e religiosa. Sendo assim, quando a professora enfatiza a palavra “criação”, ela fala dos costumes e tradições que diferem de cada comunidade. Apesar de pertencerem à mesma categoria identitária de quilombo, possuem suas particularidades. Aponta-se, ainda, a parte religiosa própria de cada comunidade quilombola; nesse sentido, a professora Isabel Avelar afirma que:

A religião do quilombo é católica! Não têm evangélicos e alguns seguem a religião de matriz africana. Mas na comunidade tem terreiro? Não tem! As pessoas que seguem a religião vão para outros lugares, exemplo; Mondego que é um povoado de outro município que é Mirinzal, mas muitos moradores são católicos por causa do padre que veio com a missão canadense (Isabel Santos Avelar, 2018).

Na narrativa da professora Maria Santana Fonseca Santos, ela releva que:

A maioria das pessoas são católicas, essas questões assim de pajé aqui não existe (entrevistada começa a falar mais baixo), se quiser praticar vai pra outro lugar, mas assim, de ter terreiro aqui não tem não. Não tem nenhum, aqui não. Desde que cheguei aqui nunca vi outra religião, tem uma senhora aí que ela brincava lá no Caratiua que tinha um senhor que era pajé. Ela brincava por lá, aí depois ela morreu. Em outras comunidades têm, em Guimarães (sede) tem, em Povora tem terreiro mesmo, mas aqui nunca vi não. Aqui o santo é Nossa Senhora de Assunção que é a padroeira. As evangélicas eles convidam pra ir (Maria Santana Fonseca Santos, 2019).

Durante a entrevista, quando tocado no aspecto religioso da comunidade, a entrevistada começou a falar mais baixo. Foi perceptível que os entrevistados falam com certa

cautela sobre a temática religiosa, pois apesar de haver algumas pessoas que seguem religiões de matriz africana, a maior parte da comunidade se autodeclara católica, muito em função das terras serem herdadas de portugueses, cuja predominância é a influência da igreja católica e, também, do trabalho desenvolvido pelas missões canadenses.

A professora Isabel Avelar (2018) em sua narrativa aborda que a religião é fechada, significando que há um consenso entre os moradores, porém que, quando estudam e pesquisam sobre as religiões de matriz africana, “percebemos que não é nada demais, é somente uma maneira diferente de exercer a fé”. Essa questão religiosa se apresenta de forma conflitante na longa história da construção das identidades no Brasil, pois se autodeclarar católico é a garantia da neutralidade, uma forma de aceitação por parte dos demais. E por ser a identidade, é passível às mudanças, às fragmentações e às representações ao longo do tempo.

Sobre as atividades culturais em Damásio, vale reafirmar que são boas formas de representação dos saberes; o bumba-meu-boi de Guimarães é uma das grandes atrações do Estado do Maranhão e conhecido, internacionalmente, pelo seu jeito peculiar de dançar, vestir-se, que entre os sotaques classifica-se como boi de zabumba, recebendo ainda outras denominações, como o nome do município. Segundo Cunha (2015),

[...] o chamado Bumba Boi de Guimarães, que tem sua origem no povoado de Damásio, hoje chamado de Quilombo de Damásio, terra doada ainda no século XIX pelo antigo senhor de engenho Manoel Martins a três de suas escravas. Isso é relatado por moradores acerca da memória coletiva local, que nos remete, ainda, a uma ancestralidade não somente “africana”, mas também portuguesa através de várias formas de “saber” como a dança portuguesa, ou através da presença de “encantados” (entendimento espirituais) dos Pajés de Negros e Tambor de Mina, que são de origem marcadamente portuguesa, como D. Luís, São Sebastião e Dorinha. (CUNHA, 2015, p.84).

Tais fatos constituem e consolidam a identidade local marcada por tradições de origem africana, portuguesa, e, também, de influência canadense, por intermédio das missões organizadas por iniciativa da Igreja Católica. E essas características estão expressas nos costumes da comunidade marcando, desse jeito, uma comunidade plural.

As missões canadenses tiveram início no município de Guimarães, nos anos de 1955, mas, somente em 1956, foram realizadas as primeiras atividades missionárias e educacionais com a chegada das Irmãs da Assunção, tendo como público-alvo as mulheres. As Irmãs da Assunção tiveram forte influência na sede vimarense, principalmente com a fundação da Escola Normal Regional Nossa Senhora da Assunção (1957).

Foi exatamente com essas missões que o Pe. Vítor Asselin deixou seu legado, na defesa dos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, especialmente no que diz respeito à Comunidade do Damásio. O padre Asselin auxiliou na fundação do Centro Comunitário, no

primeiro complexo habitacional, incentivou a agricultura local e a área educacional quilombola, seus feitos estão na memória do povo. Nesse contexto, a professora Isabel (2018) aponta que:

[...] A missão da Igreja Católica que chama de missão canadense. Eles levantaram três questões: a moradia, a lavoura que eles achavam que era muito cansativo e a educação. Foram os três pilares que eles levantaram porque apesar de ser uma comunidade quilombola; era uma população que mesmo sem ter educação formal; as pessoas eram quase todos alfabetizados. Ajudou os quilombos a construir moradias nas terras que eram tudo mato, antes das pessoas morarem no povoado elas moravam em sítio não muito perto, só começaram a morar na comunidade depois que elas se reuniram e trabalharam em terraplanagens, tiraram tocos, para construir suas casas, fizeram praças. Com a missão canadense, o padre começou a evangelizar as pessoas, o padre que conseguiu os materiais de construção para as moradias.

A docente deixa bem explícito as contribuições da missão, principalmente no que concerne ao fornecimento de materiais, na disposição do grupo e no processo de evangelização. Além disso, passa a ser um marco na organização das atividades em sociedade, nas decisões dos moradores, no posicionamento frente aos interesses da coletividade. É como se constitui a formação social até hoje vigente no quilombo.

Em sua narrativa, o Seu Nilo Goulart aborda os vários benefícios do Centro Comunitário para a população; informou, ainda, que as primeiras reuniões aconteciam nas casas de alguns moradores e depois foi feito um barracão, uma casinha no meio da praça, de onde foi saindo a ideia da escola, relatando que:

[...] Olha eu morava pra lá daquele igapó um pouco, pra li, tá vendo? Tinha uma porção que morava pra lá da banda do igapó, que era Marcelino, era Paula, era Gebeco, era marido de Santana, tudo moravam pra li, e quando fizemos organizamos no trabalho, fomos se ajuntando, morando perto. E o serviço era pesado, puxamos até carro de boi. Onde era esse campo já tem casa de forno, ginásio.

As pessoas que vivem na comunidade enfatizam em suas falas a temática que leva em consideração a organização social no local; sempre tem algum representante na sede advindo do Damásio, como a presidente do STTR, vereador, conselheiro tutelar. Isso parte da necessidade de ter pessoas da comunidade para representá-las frente aos interesses comunitários. A professora Suelma Santos (2019), que é uma das conselheiras tutelar do município de Guimaraes, destaca que: “a comunidade queria um representante da área para a gente tentar, porque às vezes é tão difícil representação de alguém distante. Todo mundo representa um inteiro, mas é bom ter alguém que tu já tem uma facilidade de falar, de tentar resolver alguma coisa na conversa e já te conhece, que vê uma coisinha ali e tudo”.

A Iracema Miranda, presidente do STTR, relata como se sente participando diante o sindicato:

“hoje a melhor coisa que você tem, eu digo muito isso, me sinto muito bem... Você chegar numa comunidade e aí eles perguntam: Você que é dona Iracema? Parabéns!

E a pessoa nem me conhece, me abraça, isso não tem coisa melhor do que dinheiro então a gente conseguiu resgatar a credibilidade e a confiança. Agora para 2019 nós vamos conseguir trabalhar sustentabilidade financeira, é um trabalho lento que a gente tá fazendo aqui no sindicato de Guimarães, mas quando eu falo para vocês eu tô fazendo o que eu gosto, por ser mulher negra, vim de um quilombo e por ser mulher também por ser mulher. Mas fiz um juramento aqui no dia da posse, eu luto em prol dos menos favorecidos, em prol do homem do Campo, em prol desse povo que é o meu trabalho e eu morro por esse povo; eu lhe digo, eu aprendi a amar, eu aprendi a gostar desse movimento”.

Iracema Miranda narra como os trabalhadores e trabalhadoras rurais passaram a ver o trabalho sendo desenvolvido no sindicato, a partir da sua posse, elencando o aumento da credibilidade, a maior participação nos eventos propostos pela equipe, a atuação mais efetiva dos vimarenses mediante a proposta de novas experiências, como: a feirinha, o quintal produtivo, cursos de formação sobre igualdade de gênero, cursos de reciclagem e de *puff*:

“Muita gente pensa que sindicato é só para aposentadoria, mas aqui tem muitas políticas voltadas para mulheres, jovens e idosos (as). Outra ideia que quero fazer com as mulheres agricultoras é construir uma barraquinha aqui perto para vender cuscuz, mingau de tapioca, bolo de macaxeira, as comidas típicas, se você for uma hora dessas ali no banco está cheio de gente na fila, idosos, pessoas que eu gosto tanto, estão tudo tomando refrigerante com coxinha e pastel. Então podem ir à barraquinha onde as mulheres vão estar e comer uma comida mais saudável”.

Dentro do movimento sindical dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, a predominância de associados é masculina. A luta das mulheres neste espaço ganhou destaque, principalmente entre 1970 e 1980, onde a sindicalização destas aumentou significativamente, colocando em pauta a importância das questões ligadas às relações de gênero. A presidente Iracema Miranda evidencia que essas experiências na ocupação de cargos de direção por mulheres são fundamentais, pois incentivam a maior participação delas e a consciência de políticas públicas voltadas para as trabalhadoras rurais. Nesse contexto, para Bourdieu (1995):

Nas sociedades onde predomina a dominação masculina, mudar esse quadro não é tão fácil, porque uma ruptura supõe mudança de consciência não apenas dos dominados, mas também dos dominantes. A divisão sexual, que assegura a dominação masculina, está fortemente presente nas práticas cotidianas, na ocupação e divisão do espaço, na organização do tempo, ou seja, no *habitus* de cada indivíduo e de tal forma que pareça natural (BONI, 2004, p.295 apud BOURDIEU, 1995, p.17).

O rompimento desta prática, do parecer natural, dá-se de forma significativa dentro dos espaços públicos. No STTR, de Guimarães, na gestão da Iracema Miranda, segundo suas narrativas são crescentes os interesses das sindicalizadas pela participação em propostas que elevem o grau de pertencimento a este espaço, por meio de oficinas, palestras e cursos. Tomando, dessa forma, consciência desse papel de empoderamento da mulher rural.

Iracema Miranda reitera ainda que:

“A gente levou um projeto de quintal produtivo juntamente com a professora Ana Stela Cunha para a comunidade Damásio aonde muitos fizeram o seu canteiro,

fizeram sua a sua horta no quintal, criaram galinhas. Então é assim, a gente começou com esse projeto para no início sair um recurso, mas eu como coordenadora o que mais me chamou atenção é que o povo não quer mais trabalhar no coletivo, é isso que eu estou sentindo lá na minha comunidade, que está precisando a gente resgatar esse trabalho de grupo, vejo que isso que está se perdendo já teve muito, mas não tá mas assim não, está se perdendo a questão da coletividade, eu sinto essa necessidade. Conversei até com a diretora da escola para fazer uma horta lá com os alunos, a gente precisa dar início nisso aí, resgatar essa coletividade, das atividades em grupo e da agricultura”.

Neste relato, percebe-se que a escola é aliada primordial para conscientização da população mais nova no quilombo, sendo fonte de ensino e aprendizagem das tradições quilombola. Esta visão, da presidente do sindicato, diz respeito ao incentivo de trazer os mais novos para uma visão do coletivo, da importância das atividades em mutirão, da força coletiva de uma comunidade, pois a união é também um fator preponderante de resistência.

Quando reportado ao assunto, sobre o meio ambiente, é pauta e interesse da população pelo trato e cuidado com as áreas verdes desse espaço, de onde retiram os alimentos para sua dieta e dos recursos que dispõem para a sobrevivência. Observa-se, na própria entrada da comunidade, a presença da reutilização de materiais, como os pneus que teriam destino o lixo e que, por incentivo do projeto da professora Alessandra, com o professor Gilberto, conseguiu dar um paisagismo para o ambiente, tornando-o mais sustentável.

**Foto 15:** Entrada da comunidade remanescente do quilombo do Damásio



Fonte: A autora (2018)

Como é possível observar, a entrada da comunidade ganhou um destaque ao redor das plantações; a ornamentação que garante um realce; um cartão de visita para quem passa pela cidade e para os próprios moradores, orgulhosos do projeto que dá visibilidade aos que circundam a área verde. A estrada de piçarra garante a ligação para quilombos vizinhos, como

Coroatá, Carapira, Caratatiua, Cumum, e é passagem para um dos pontos turísticos da cidade de Guimarães, que é a Praia da Araoca.

No que concerne a outro projeto de relevância, que foi realizado pelos professores da comunidade, a professora Alessandra Trindade aponta que ela, juntamente à professora Milena, promovia-o com o objetivo de conscientização ambiental. Alessandra (2018) destaca que:

Começamos um projeto eficiente de levar as sementes para a sala de aula com os meninos para eles terem consciência que é algo que eles ajudaram a construir, aí eles não irão destruir. E graças a Deus, funcionou. Conseguimos fazer mudas e o replantio para a praça. Outros levaram para suas comunidades.

A tradição pela preservação do local onde vivem é pertinente à comunidade do Damásio, e ressalta-se a preocupação dos professores na elaboração e manutenção destes recursos. A exploração econômica dos recursos naturais revela a existência de um complexo de conhecimentos adquiridos pela tradição herdada dos mais velhos, de mitos e simbologias que levam à manutenção e ao uso sustentado dos ecossistemas naturais (DIEGUES, 2008).

As questões ligadas à sustentabilidade têm como objetivo a exploração dos recursos já encontrados no local, mas, acima de tudo, a manutenção para que as gerações seguintes possam usufruí-los. A comunidade é cercada por árvores frutíferas que, muitas vezes, são utilizadas na dieta da população, inclusive de comunidades vizinhas. No *youtube*, é possível encontrar um documentário, intitulado “A grande ceia quilombola”, produzido pela professora Dr<sup>a</sup>. Ana Stela de Almeida Cunha<sup>13</sup>, que apresenta de forma riquíssima os principais produtos encontrados na dieta alimentar do quilombo do Damásio, dentre os quais cabe destacar: o peixe, a juçara, a farinha, o buriti, além de tantos outros.

Este ponto, ligado à alimentação, também está relacionado a uma parceria estabelecida com a Secretária de Educação do Município, na qual alguns produtores locais vendem suas mercadorias e estas são servidas no lanche da escola, respeitando, neste sentido, a cultura alimentar do grupo, de acordo com a proposta das Diretrizes Curriculares da Educação Quilombola.

No aspecto da profissionalização destas mulheres professoras, elas destacam suas vivências, as múltiplas identidades e as trajetórias que, geralmente, são baseadas em superação. A função social docente é carregada de deveres e responsabilidade, uma vez que

---

<sup>13</sup> Possui Pós-Doutorado em Antropologia pelo CRIA/ FCT, trabalha com os quilombos do Maranhão, elaborando, em 2005, o Projeto Educacional “Falando em Quilombo” (Petrobras Cultural, 2005). O principal objetivo deste projeto foi levar a este segmento específico da população brasileira, através da formação continuada dos professores locais, uma proposta de educação pautada na autoafirmação, dando subsídios para uma discussão mais ampla a respeito da sócio história dos povos negro-africanos que aqui aportaram em período colonial e que desde então vem transformando de maneira intensa a realidade do país, em todos os níveis de representação, sejam eles linguísticos, econômicos ou culturais (CUNHA, 2005, p.15).

cabe a tarefa de contribuir na produção de conhecimentos e formação de sujeitos que combatam o racismo e preservem a identidade quilombola. A memória é uma importante fonte de informação sobre o passado que guarda as práticas culturais dos mais velhos no mesmo fluxo de reelaboração das vivências atuais entre os mais novos.

A condição da mulher negra é um assunto que exige discussões de todas as áreas do conhecimento e campos profissionais, sendo nesse sentido de especial responsabilidade das pessoas que estão ligadas à educação, visto que o docente é também um formador de opinião e por isso traz em sua função educacional e social, o compromisso de se debruçar sobre assuntos e discussões que contribuam para produção de conhecimentos que mudam posturas ainda preconceituosas e racistas que ora excluem, ora dificultam a inserção da raça negra em forma geral no sistema de ensino, no mercado de trabalho os impedindo de exercer sua cidadania (LIMA, 1995, p.01).

Neste sentido, quando perguntado para as mulheres o que é ser professora em uma comunidade quilombola, elas abordam suas vivências e trajetórias no campo da docência, assertando que:

Eu me identifico como lavradora e professora. Ser professora é coisa que eu gosto entendeu e eu me identifico mais trabalhando com criança, é uma área que me identifico mais do que trabalhar com os alunos maiores. Eu faço com amor, com carinho, me apego e eu gosto muito de criança. A gente pega uma sala no início tem vários desafios. A gente sabe que cada aluno está em um nível, cada um tem um comportamento e aí quando você não tá conseguindo alcançar aquele objetivo seu, né, então você fica se preocupando. O que eu tenho que fazer? O quê que eu não estou fazendo? E aí você acha que não vai conseguir aquilo, mas quando chega lá no final você ver que você contribuiu para aquele série ali ter tido sucesso, tenha evoluído e você acaba se apegando (Josilene Goulart Azevedo, 2018).

Eu gostava da escola, e ainda gosto! Sempre os diretores são daqui do Damásio, sempre daqui, mas esses três anos dessa administração que tá, que o diretor é de fora. Eu não vejo validade nenhuma. Quando éramos diretora mais a Santana, deixamos muita coisa na escola. [...] Quando era período de São João, fazíamos boi na escola. O boizinho deu foi bom! Fazíamos também pastor. Aqui é uma comunidade quilombola tem que ter essa cultura. A minha identidade aqui é de professora, todo documento meu está como professora, mas que eu sei trabalhar na lavoura, eu sei (Altamira Costa Nascimento Goulart, 2019).

Professor não só é aquele que trabalha pelo dinheiro, tem que gostar da profissão, eu sou uma pessoa que gosta da minha profissão, a escola que eu fui diretora é a Escola Unidade Integrada Manoel Martins da Silva, fui 14 anos diretora, não assim, total, por período de alguns prefeitos. Às vezes ficava dois ou três mandatos seguidos. Minha identidade é de professora, além de professora, sou companheira, sou caseira, eu também me identifico gosto muito de plantar no meu quintal. Ultimamente estou deixando de ir pra escola, então dedico meu tempo no quintal. Me identifico também como filha de Damásio, eu já me considero filha de Damásio. Minha experiência é que eu gosto muito assim da cultura, eu gosto muito de fazer atividades culturais na escola com as crianças, brincadeiras, quadrinha, festejo junino, vixe eu adoro demais (Maria Santana Fonseca Santos, 2019).

Ser professora para mim é muito importante, principalmente que a gente é de uma comunidade quilombola que preza muito pela educação e eu sou filha de uma Educadora de raiz, que desde os 18 anos é professora, e diretora da escola há mais de 30 anos: Maria Santana Santos que é minha mãe, sou filha dela (Suelma Regina Fonseca Santos, 2019).

Buscar meios para animar e melhorar o desinteresse dos alunos, fazendo atividades fora da sala de aula, envolvendo os mesmos no contexto principalmente das disciplinas de Ciências e Geografia. Priorizando e zelando o meio ambiente (Alessandra Martins Trindade, 2018).

Reunir as narrativas de mulheres, sob a concepção das identidades e da docência, é poder trazer a memória delas para o protagonismo social, visto que muitas vezes a atividade docente é marcada pelo trabalho exaustivo em sala de aula. Narrar remete à propositiva de poder se ouvir e refletir sobre a vivência fortemente marcada pela perseverança e responsabilidade social destas no ambiente escolar e fora dele: “(...) em certos momentos, talvez seja preciso escutar ainda, para que o ato de ensinar jamais perca inteiramente a consciência dos paradoxos que lhe fornecem sentido.” (RANCIÈRE, 2002, p.9).

A professora Josilene Goulart Azevedo, a partir da narrativa, deixa claro sua satisfação quando pega uma turma no início do ano e pode compará-la ao final do período letivo: é uma espécie de dever cumprido. Ela vai criando estratégias para facilitar aos alunos o desenvolvimento de suas competências e isso é prazeroso, pois tem resultados satisfatórios. Durante seus planejamentos, a professora levanta discussões de como pode contribuir ainda mais no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Além disso, ela nos informa que tem sua identidade enquanto lavradora. Quando perguntado acerca dessa sua experiência: ela destaca que é sócia do sindicato, e faz uma crítica sobre a forma do vínculo que a liga à escola, que é por contrato, reiterando que:

“a gente observa que em contratado você quase não tem direito a nada e ser contratada passa a mensagem que não tem direito agora tem dever, pois tem um monte de desconto. Quando se vai trabalhar aqui como professora, se tu estás de um lado esses quatro anos são garantidos, agora no próximo tu não sabes, é complicado” (Josilene Goulart Azevedo, 2018) (Grifos da autora).

Nesse contexto, a professora Josilene aborda sobre a dificuldade que é para se manter atuante em sala de aula, principalmente quando se remete às questões políticas. Referindo-se a “lado”, ela está se referindo aos pontos políticos que circundam a comunidade em Damásio. Isto causa determinadas instabilidade no trabalho e identidade docentes, pois assegurar um contrato como professora depende de que lado se está. Desta forma, percebe-se que este fator atrapalha as vivências docentes, o medo, a insegurança, a instabilidade, o desemprego afetam a vida destas mulheres-professoras na comunidade quilombola do Damásio, sendo, portanto, uma pauta de luta constante por concursos que assegurem a permanência e atuação destes docentes nas escolas quilombolas.

Já a professora Altamira Costa Nascimento Goulart e a professora Maria Santana Fonseca Santos, durante muito tempo, assumiram a direção da U.E.B Manoel Martins da Silva, e salientam, outrossim, os aspectos associados às disputas políticas neste cargo,



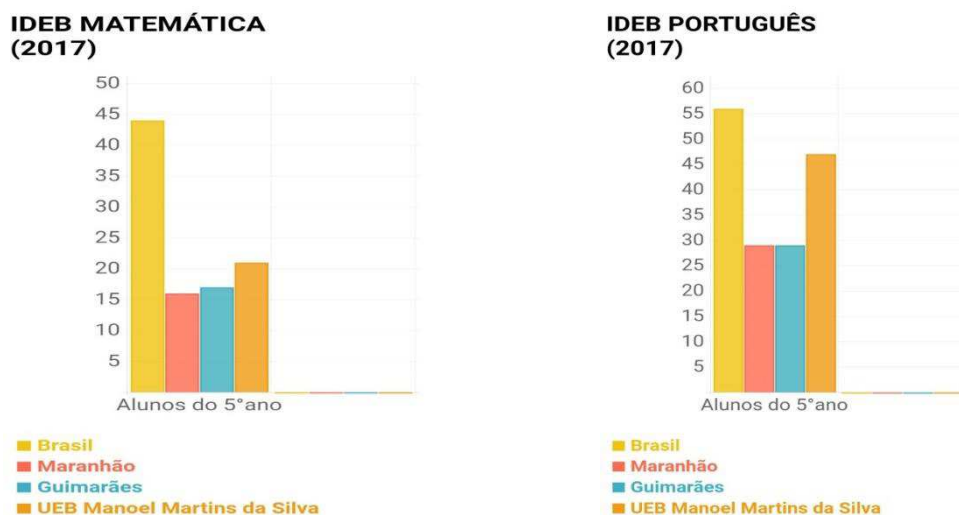
implicando no tempo de atuação na escola. Ressaltam a importância que é para comunidade que os diretores das escolas quilombolas sejam do mesmo local, pois estão diretamente trabalhando nas vivências tradicionais, como a cultura no combate ao preconceito e ao racismo, potencializando as múltiplas identidades da comunidade, em especial a identidade negra.

A trajetória de luta das mulheres negras [...] contempla o poder de transformações que na condição de sujeito ativo da própria história, essas mulheres perceberam possuir. Demonstraram a força de criar e recriar caminhos e destinos numa sociedade onde o preconceito e o racismo ainda sobrevivem (LIMA, 1995).

Torna-se crucial pensar nas trajetórias docentes como algo intrínseco na comunidade quilombola, bem como o empoderamento das mulheres professoras negras a partir da sucessão nos estudos, as quais são referências às crianças e jovens. O trabalho que vem sendo desenvolvido nas escolas em Damásio tem repercutido significativamente em parâmetros educacionais a níveis municipais, estaduais e até nacionais.

Considerando esse viés, aponta-se, a partir das narrativas, que a quantidade de alunos está dentro das estimativas educacionais; a média de alunos por sala está entre 20 a 25 alunos, estimativa esta que atende às recomendações do Ministério da Educação - MEC. Atualmente, a escola do Damásio é referência dentre as escolas quilombolas no Maranhão, conquistas que partem de lutas dos moradores mais antigos. Segue abaixo os gráficos a fim de que se possam analisar os dados da Educação Quilombola em Damásio.

**Gráfico 1 - IDEB (2017)**



Fonte: Fundação LEMANN (2020)

Neste íterim, a escola quilombola do Damásio reflete dados positivos na Prova Brasil, particularmente, nas disciplinas de Matemática e Português. O contexto escolar da

comunidade é superior ao observado no município de Guimarães e no estado do Maranhão como um todo. Essa posição implica dizer que a proporção de alunos que desenvolveram habilidades e competências na resolução de problemas, leitura, interpretação de textos, até o 5º ano, está avançando, representando, desse modo, que, para o quilombo do Damásio, as propostas educacionais estão refletindo em bons resultados, tornando-se uma escola referência no estado maranhense.

## **5 DESCRIÇÃO DO CATÁLOGO FOTOGRÁFICO “MINHA PLANTA... TEM RAIZ”**

Ressalta-se que a escrita deste trabalho parte da exigência para a titulação de Mestre, no Programa de Pós-Graduação em História – PPGHIST, e, como forma de contribuir ao meio social, o mestrado profissional conta com a construção de um produto que é uma devolutiva para a sociedade, sendo, portanto, passíveis à contribuições, ajustes, modificações e continuidades.

Inicialmente, é um tanto desafiador pensar em algo de relevância para ser inserido no ambiente escolar, porém a construção coletiva envolvendo sujeitos mulheres professoras torna o percurso de produção mais dinâmico e reflexivo, pois, na medida em que se escreve a coleta das entrevistas, a gravação e o processo de transcrição propicia o ato de (re)pensar sobre o objeto de estudo, e conseguinte na importância que a temática tem nos dias atuais, principalmente, referindo-se no combate ao racismo e nas nossas próprias vivências em sala de aula enquanto professora das séries iniciais, pelo município de São Luís.

O planejamento da autora deste trabalho contempla um espaço para discussão da temática étnico-racial? Como se tem trabalhado com os alunos na troca de saberes sobre as comunidades quilombolas? De que maneira se pode incluir o produto proposto nas respectivas aulas? Todas essas são reflexões oriundas no momento de traçar a continuidade do texto dissertativo e da elaboração do material.

Sabe-se que a intenção desta proposição está em contribuir de forma cada vez mais significativa para um ensino de História efetivo, com professores cada vez mais capacitados e com recursos mais diversificados possíveis, tendo como finalidade a troca de saberes e a construção de conhecimento no espaço escolar. Os livros didáticos trabalham as questões étnico-raciais sob uma visão eurocêntrica, enquanto o negro ocupa a condição de escravo e marginalizado.

No entanto, esta insiste em permitir as ausências de conteúdos no ensino de História da escravidão negra, que poderia promover o pensamento crítico e reflexivo das futuras gerações de escolas brasileiras. Parece haver uma intenção de controle do pensamento que conduziu a uma educação formadora de consciência negra (FERREIRA, 2016, p.34).

O presente produto denomina-se "Minha planta tem raiz", e faz parte da trajetória do trabalho desenvolvido na comunidade do Damásio. Inicialmente, lançou-se ao campo de pesquisa, com os anseios de contribuir, efetivamente, com as práticas em salas de aula,

enveredando-se às discussões étnicas raciais e partindo da vivência docente de mulheres da comunidade.

Estas constituem os elementos das identidades pessoais da autora e também estão ligadas ao contexto das novas diretrizes educacionais, com os encaminhamentos da lei nº10.639/2003, trazendo, portanto, elementos que subsidiam o trabalho docente, elencando em sua grande conquista um espaço reservado para debater as temáticas extremamente necessárias, para condução do fortalecimento das identidades e o respeito à diversidade cultural existente no país.

Os capítulos anteriores sustentam a necessidade da elaboração de um material que auxilie os trabalhos docentes no campo de pesquisa, como forma de subsidiar as atividades desenvolvidas na comunidade quilombola. O catálogo fotográfico está direcionado aos professores e alunos do ensino fundamental, em especial da comunidade do Damásio. Mas a sua aplicabilidade poderá ser em outras escolas - sendo estas quilombolas ou não, como forma de trabalhar a temática étnico-racial, trazendo o debate acerca da realidade educacional de quilombos no estado do Maranhão.

O produto teve seu processo de amadurecimento nas próprias narrativas das mulheres professoras, as quais sentem a necessidade de um recurso que sustente a história da comunidade em seus planejamentos e práticas em sala de aula. Por meio da fotografia, o recurso torna-se mais interativo, visto que os docentes e discentes são sujeitos e protagonistas da escrita deste material.

Desta maneira, o catálogo fotográfico de mulheres professoras da comunidade quilombola do Damásio, apresenta-se como uma forma de fortalecer a identidade cultural e busca contribuir com uma ferramenta que dê visibilidade a estes sujeitos, colocando-os como protagonistas de suas histórias e do papel representativo que é o labor da docência, encarada na atualidade de forma desafiadora, mas a única capaz de atingir a transformação social.

O material busca potencializar as práticas docentes, não somente da comunidade, mas também anseia ser uma alternativa e possibilidade de instrumento ser trabalhado em outros espaços, compartilhando experiências e saberes sobre a história local daquele espaço, desencadeando rumos cada vez mais amplos. Objetiva, ainda, constituir um recurso para abordar a transversalidade da diversidade cultural, incluindo, em consoante, as questões ambientais. Logo, tal produto tende a auxiliar as demandas docentes funcionando de apoio para o trabalho das temáticas acima discutidas.

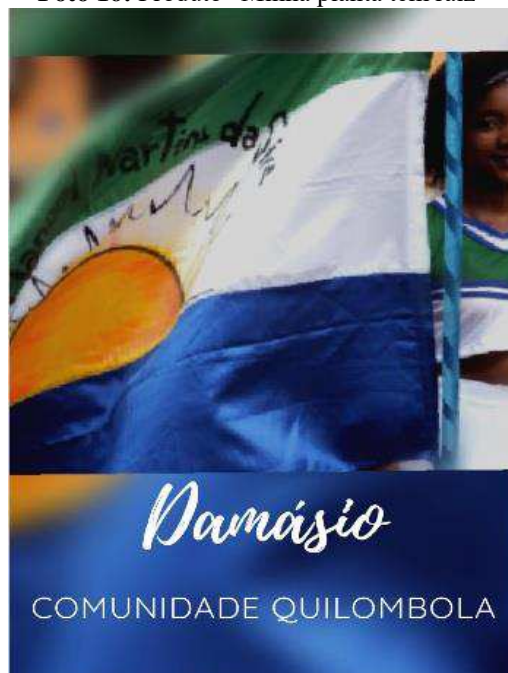
O catálogo fotográfico - como proposta de intervenção direta e indireta à prática docente, e como forma de trabalhar a contextualização de comunidades quilombolas - faz

referência à história da fotografia, o que foi um tanto desafiador, pois além da necessidade de aprofundamento nas leituras das categorias associadas ao objeto de estudo, houve a necessidade de aprender aspectos históricos da fotografia e desenvolver suas técnicas aprimorando, assim, a qualidade das fotos.

O primeiro passo é entender que, numa dada sociedade, coexistem e se articulam múltiplos códigos e níveis de codificação, que fornecem significado ao universo cultural dessa mesma sociedade. Os códigos são elaborados na prática social e não podem nunca ser vistos como entidades históricas. O segundo passo é conceber a fotografia como resultado de um processo de construção de sentido. A fotografia, assim concebida, revela-nos, através do estudo da produção da imagem, uma pista para se chegar ao que não está aparente ao primeiro olhar, mas que concede sentido social à foto. O terceiro passo é perceber que a relação acima proposta não é automática, posto que entre o sujeito que olha e a imagem que elabora existe todo um processo de investimento de sentido que deve ser avaliado (MAUAD, 2013, p.92-93).

A técnica e a predisposição de desenvolver um trabalho, que se materializasse em forma de fotografia, revela, a partir das narrativas docentes, a necessidade de existência de uma ferramenta para subsidiar aquilo que é revelado nas práticas docentes, como o fortalecimento da identidade negra, a partir da valorização da própria comunidade. “O produto final, a fotografia, é, portanto, resultante da ação do homem, o fotógrafo, que em determinado espaço e tempo optou por um assunto especial e que, para seu devido registro, empregou os recursos oferecidos pela tecnologia” (Kossoy, 2001, p.37).

**Foto 16:** Produto “Minha planta tem raiz”



Fonte: A autora (2018)

Sobre as partes que compõem o material, pode-se destacar o sumário como ponto de partida para apresentação da composição deste catálogo. A seguir:

**Foto 17:** Sumário do Produto “Minha planta tem raiz”

The image shows a table of contents for a product titled "Minha planta tem raiz". The title "Sumário" is written in a red, cursive font at the top. Below the title is a decorative red flourish. The table lists 12 sections with their corresponding page numbers. The left side of the table is decorated with a vertical strip of colorful, geometric patterns in shades of brown, orange, and red.

1 APRESENTAÇÃO.....	5
2 CONHECENDO SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.....	6
3 LOCALIZAÇÃO .....	10
4 ORIGEM DO QUILOMBO .....	13
5 FORMAÇÃO DO CENTRO COMUNITÁRIO QUILOMBOLADO DAMÁSIO .....	15
6 U.E.B. MANOEL MARTINS DA SILVA.....	17
7 C. E. PROFª ROSALINO DE LIMA MARTINS.....	19
8 MULHERES PROFESSORAS DO QUILOMBO DO DAMÁSIO .....	20
9 BIBLIOTECA LUZ DO QUILOMBO .....	38
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	43
11 SOBRE A AUTORA.....	44
12 REFERÊNCIAS.....	45

Fonte: A autora (2020)

O catálogo fotográfico “Minha planta... tem raiz” possui a sua divisão interna visando contemplar, primeiramente, as leis que asseguram uma educação escolar quilombola, destacando as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Por meio deste tópico, o professor pode promover debates em sala de aula com os alunos sobre o conhecimento deles, a respeito dos avanços mediante as leis que asseguram a permanência nos quilombos, a garantia à atividade escolar quilombola de qualidade, aos projetos que envolvem jovens e adultos, as atividades socioeconômicas e culturais presentes em Damásio.

Após essa discussão, o material traz uma sequência da localização e origem da comunidade pesquisada, mostrando a parte geográfica, como também a histórica, por meio do tópico “Origem do Quilombo”, destacado na imagem, a partir das histórias orais presentes na comunidade, dando maior visibilidade à vivência dos moradores.

Sobre a história do quilombo, e como eixo de grande relevância na comunidade, a Formação do Centro Comunitário Quilombola aborda a intensa participação da igreja Católica, na presença do Pe. Victor Asselin, e os avanços que o centro proporcionou, principalmente na questão da união dos moradores pela luta dos interesses em comum, ligados à terra, à habitação, à educação e às atividades econômicas.

Subsequente a esta discussão, o catálogo destaca as escolas presentes em Damásio, a U.E.B. Manoel Martins da Silva e o C.E. Prof.º Rosalino de Lima Martins, as quais são consideradas polos, ou seja, funcionam como referências atendendo a crianças e jovens do quilombo Damásio, assim como de comunidades adjacentes. Traz-se, também, fotografias das vivências docentes e discentes nesta sessão, que reúne as produções desencadeadas na comunidade, como forma de subsidiar o trabalho docente, propondo uma variedade de condições para serem apresentadas às crianças e jovens, tais como: vídeos, filmes, livros artesanais e outros. A fotografia, nesse sentido, surge como contra fluxo ao movimento de dissolução do mundo, ela se apresenta contra o tempo, contra a entropia (SOUZA, 2010).

A parte seguinte do produto está reservada para elencar a memória das mulheres professoras, protagonizando-as em seus múltiplos espaços, tanto no cotidiano quanto nas atividades em sala de aula, retratando a temática étnica racial e a atividade docente como um fator de representatividade na comunidade quilombola do Damásio. Por fim, busca-se destacar a participação e as vivências dos alunos em eventos; a construção de materiais elaborados por moradores da própria comunidade; as produções de hortas que integram a prática dos discentes e o lado cultural intenso em Damásio; as danças, as músicas, a arte.

O catálogo está voltado para atender aos alunos do ensino fundamental. De acordo com análise dos livros didáticos, utilizados nas escolas da comunidade, apenas os dos alunos do ensino fundamental menor (1º ao 5º ano) suprem às especificidades do cidadão do campo. As fotos serão trabalhadas de forma policromática, ou seja, com duas ou mais cores, pois representa melhor a ideia de vivacidade da comunidade, ressaltando os moradores, as professoras, a escola e as demais paisagens como tema central.

Desta forma, a produção deste mecanismo tem o objetivo de subsidiar os alunos e os docentes na proposição de um material sobre a história local, e com a possibilidade de funcionar como um recurso didático para alunos de outras comunidades, segmentos e até modalidades de ensino. Tem como proposta a intensiva utilização durante a Semana da Consciência Negra, trazendo elementos que subsidiem este debate nas instituições escolares.

A constituição do catálogo ocorreu de forma intensa buscando registros de elementos culturais, como: as festividades, mutirões no campo, a religiosidade, a atividade docente, as danças e apresentações na sede do município de Guimarães, enfim, onde exista possibilidade de conhecer e adentrar ao universo da história do quilombo. Nesse viés, a seleção das fotografias para compô-lo, deu-se junto às mulheres-professores e seguiu as documentações centrais que regem esse tipo de pesquisa. Desafios foram enfrentados durante o percurso da pesquisa, principalmente a acessibilidade à comunidade, o trajeto e a locomoção; todavia,

estes entraves foram superados, pois ao longo do trajeto houve o encontro com algumas pessoas que contribuíram para a sua consolidação.

As escolas comunitárias são constituídas de memórias e saberes peculiares, direcionados para a educação cidadã, sendo assim, é importante repensar o contexto da educação do campo, oportunizando o conhecimento dos direitos e deveres dos discentes neste contexto. Muitos desafios são lançados ao estudo e muitas são as conquistas, visto que as plantas precisam de raiz para extrair substratos necessários para a propagação e valorização de bons frutos.

Gadotti (1992) faz uma importante consideração sobre os princípios da educação comunitária, assertando que

(...) contribui para que os indivíduos construam suas vidas e achem seu lugar na sociedade. Ela objetiva desenvolver nas associações e nos movimentos (cooperativo, de mulheres, de crianças e adolescentes, indígenas, negro, de comunidade eclesiais de base, ecológico, direitos humanos, etc.) a capacidade de enfrentamento de problemas comuns, tais como: alimentação, moradia, emprego, vida familiar, saúde, transporte, educação, meio ambiente, etc. Ela procura fazer que as pessoas tomem consciência de seus direitos e participem coletivamente das decisões a serem tomadas para enfrentar os seus problemas (GADOTTI, 1992, p.27-28).

Dessa maneira, são esses princípios que norteiam a proposta do catálogo fotográfico, o qual visa ser um produto que contemple essa educação comunitária e o fortalecimento da consciência política dos cidadãos das comunidades quilombolas. Os problemas, outrora citados, fazem parte do cotidiano dessas pessoas, pois são comuns e do interesse do grupo social. Faz-se preciso citar que estas questões se ligam ao processo de perpetuação das tradições antigas, à manutenção da perspectiva de uma qualidade de vida entre os moradores. Esse interesse é passado de geração para geração.

Desde os tempos mais remotos, o homem sempre sentiu a necessidade de contar o vivido e conservar a lembrança dos principais acontecimentos da sua vida por meio de recitados míticos, de rituais e danças, de formas gráficas nos muros das cavernas, monumentos, entre outros. Todas essas formas são canais simbólicos pelos quais se perpetuam as memórias de um povo, sendo que essa perpetuação ocorre por meio da atribuição de novas significações aos eventos comemorados ao longo das gerações (SILVA, SIRGADO, TAVIRA, 2012, p.268).

No decorrer das narrativas com as professoras, foi viável perceber a preocupação da comunidade na manutenção das tradições dos seus antepassados, rememorando fatos e situações que contribuam com o fortalecimento da identidade quilombola, e tais práticas ocorrem mediante a história oral, as festividades, as danças e também com a produção de materiais que guardem a narrativa desses sujeitos e as mostrem como significativa para a historiografia brasileira.

Na busca por registrar essas memórias, o catálogo, além de trazer as das mulheres professoras, visa reconstituir as tradições da comunidade do Damásio. “Na composição



estética de textos, divulga-se um novo modo de estruturar a memória e compor a lembrança narrada” (SILVA, SIRGADO, TAVIRA, 2012, p.269). Logo, o catálogo fotográfico, ao colocar tais sujeitos da comunidade como protagonistas das suas próprias histórias, propicia-lhes o autorreconhecimento, como personagens fundamentais para elencar as memórias individuais e do grupo que compõem a comunidade do Damásio. E, ainda, que provoque determinada reflexão nos profissionais da educação, a fim de que compreendam a importância desta ferramenta no Ensino de História, em especial para as comunidades quilombolas, de modo a respeitar a história local e as vivências específicas de cada grupo, como também fazer uso deste nos planejamentos e nas práticas pedagógicas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como escopo analisar as vivências docentes de mulheres na comunidade quilombola do Damásio, no município de Guimarães; conhecer suas memórias; compreender que fatores influenciaram a escolha profissional delas em relação ao magistério; identificar a auto percepção destas em relação às suas identidades enquanto mulheres, professoras e quilombolas, e analisar como a formação educacional das mulheres professoras influenciaram nas suas representatividades sociais na comunidade, enfatizando as categorias relevantes como memória, identidade social e a discussão acerca da questão étnico-racial.

Chegar nesta etapa do trabalho é, acima de tudo, refletir sobre o mundo contemporâneo, a partir das vivências de professores no ambiente da escola, mas também fora dele, criando possibilidades e lançando-se na proposição do ensino de História que contemple esta parcela populacional no Brasil, sob a perspectiva de uma educação escolar de qualidade. Vale afirmar que não foi um percurso fácil - entraves surgem, mas são superados no decorrer do tempo, propiciando, no contexto, o desenvolvimento de um olhar tanto de construção quanto de desconstrução em pleno movimento.

(Re)pensar sobre as práticas docentes é essencial no âmbito escolar, pois configuram novas formas de planejar as aulas, conteúdos, dando maior enfoque aos debates em torno das temáticas acerca da memória e identidade. A elaboração desta dissertação, juntamente com a construção do produto educacional baseado em um catálogo fotográfico, busca potencializar as novas demandas vigentes no cenário brasileiro, pautado na valorização da identidade negra, trazendo consigo um pouco do processo histórico em Damásio, o acesso à terra e a permanência no quilombo, também almejando o processo formativo de cidadãos críticos e reflexivos acerca de questões ligadas ao debate étnico-racial.

Ao longo da construção histórica, foi possível identificar as contribuições para a escrita da Nova História, a qual destaca as mulheres como novos sujeitos sociais dotados de direitos, dentre eles o direito à identidade social e à representatividade, compreendendo, em seguida, o campo como um espaço de reivindicações e lutas constantes por visibilidade e melhores condições de vida e de trabalho nas comunidades quilombolas, sendo, portanto, constituído pela diversidade de manifestações culturais.

Por meio das narrativas dos entrevistados, são reveladas a forma como tais sujeitos se reconhecem dentro da comunidade, passando por sentimentos e emoções que envolvem o cotidiano, o fortalecimento do centro comunitário como um meio de manter os moradores

ainda mais próximos na tomada de decisões. As professoras, em suas falas, na medida em que contam suas experiências, refletem e se recolocam como agentes transformadoras, pois a educação é um viés inteiramente consensual prioritário em Damásio.

É importante destacar ainda que estas mulheres são referências dentro e fora do quilombo, tendo em vista que possuem o poder de representatividade nas comunidades onde vivem ou desenvolvem seus trabalhos. Muitos jovens são influenciados para a docência por intermédio do acompanhamento das atividades desenvolvidas por professores e professoras.

A instrução educacional das mulheres amplia o campo profissional, o ‘ser professora’ é ocupar lugar de destaque, respeito e poder. Desta forma, a afirmação da identidade de mulheres-professoras quilombolas contribui para o papel de empoderamento dentro da comunidade - fruto da autonomia provocada a partir da educação e do reconhecimento de seus direitos, quando estas mulheres desenvolvem trabalhos significativos e de representatividade na comunidade local; este prestígio pode ser compreendido por meio das atividades elaboradas no espaço escolar ou fora dele. A construção de livros artesanais e a contação de histórias são exemplos da propagação de agentes formadores de escrita e leitura, ou seja, de referências positivas no que tange à educação.

A organização social é o ponto central das conquistas adquiridas na comunidade quilombola do Damásio, a partir disto é possível perceber o maior investimento por parte do poder público em atender as demandas vigentes locais, como a construção do Centro de Ensino Rosalino de Lima Martins, objetivando beneficiar alunos do ensino médio da comunidade e entorno, o que reflete uma luta dos moradores mais antigos.

Neste ínterim, a propositiva de compor o produto educacional, tendo em vista a fotografia como uma possibilidade de compreensão do conteúdo, torna-se desafiador, pois ao lançar-se a campo e fazer registros do cotidiano de moradores, professores e alunos - ao mesmo tempo em que busca contemplar parte da vivência destes no quilombo – é, também, um fragmento de parte das suas histórias e memórias servindo, posteriormente, como suporte de informações que possam subsidiar o trabalho do professor.

As experiências docentes e as identidades profissionais das mulheres quilombolas, parte do reconhecimento profissional da autora desta pesquisa, na necessidade de repensar, diariamente, acerca das práticas em sala de aula, tendo a escola como um lugar social, transformador, construtor de conhecimento. Com isso, o papel do professor em mediar esses saberes são extremamente relevantes na formação de uma escola pública quilombola de qualidade e consciente da sua função social, tão logo, do empoderamento e da afirmação da identidade negra.

Por fim, cabe destacar que este trabalho é o início de uma longa trajetória relacionada às histórias e às memórias de mulheres-professoras, dando ênfase a um campo de atuação muito amplo da atividade docente. Reitera-se os inúmeros espaços e ramificações que poderão desmembrar outras pesquisas em comunidades quilombolas do Estado do Maranhão.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras de quilombos, terras indígenas, “babaçuais livres”, “castanhais do povo”, faxinais e fundos de pasto**: terras tradicionalmente ocupadas. 2.ed. Manaus: UFAM, 2008.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- ALMEIDA, Maria da Conceição Pinheiro de; SILVA, Rosalia de Jesus Castro da Silva. OS “NOVOS QUILOMBOS”: um estudo histórico sobre o processo de identidade das comunidades remanescentes de quilombos da Baixada e do litoral norte do Estado do Maranhão. ANPUH – **XXV Simpósio Nacional de História**. Fortaleza, 2009.
- AMADO, Janaina. **O grande mentiroso**: tradição, veracidade e imaginação em História Oral. v.14. São Paulo, 1995. p.125-136.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 5ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.
- BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás**: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da lei 10.639. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2011.
- BENNETT, Marcus. Estatuto da Igualdade Racial ainda é um marco a ser conquistado. **Revista Palmares Cultura Afro-Brasileira**. Ano VI, n.6, março 2010.
- BONI, CATARINA VALDETE. Poder e Igualdade: as relações de gênero entre sindicalistas rurais de Chapecó, Santa Catarina. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 12(1): 289-302, janeiro-abril 2004.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. “A dominação masculina”. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v.20, n.2, jul./dez. 1995. p.133-184.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola**. Brasília, MEC/CEB, 2012.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. p.1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos: PNLD Campo 2016 – Educação do Campo**. Brasília, 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**: planejando a próxima década. Brasília, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. v.10. Brasília: MEC/SEF, 1997. p.19.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de atividades 2008/2011**: mobilização social pela educação. Brasília, DF, 2011a. Disponível em:<  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3162-rel-aval-ppa2008-2011&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3162-rel-aval-ppa2008-2011&Itemid=30192)>. Acesso em: 23 maio 2020.

BRUSTOLIN, Cíndia. **Reconhecimento e descontração**: a regularização fundiária dos territórios quilombolas sob suspeita. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, 2009. Disponível em:<  
<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/26194>>. Acesso em: 10 de setembro de 2019.

BURKE, Peter. **Variiedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p.67-89.

CAPPELLIN, Paola Giuliani. Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira, In: PRIORE, Maria Del Priore (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2006. p.640-667.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em Movimento. **Estudos avançados**. v.17. n.49. São Paulo: USP, 2003. Disponível em:<<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9948>>. Acesso em: 15 de setembro de 2019.

CARRIL, Lourdes De Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**. v.22. n.69, 2017.

CARVALHO, M.P. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**. v.29, n.1. São Paulo, 2003. p.185-193.

CERTEAU, Michel. **Invenção do Cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONGRESSO INTERINSTITUCIONAL BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO POPULAR E DO CAMPO – CIBEPOC, 6, 2017, Universidade Federal de Goiás. **Saberes e Prática Docente**: Realidade Em Escolas Quilombolas Do Município De Arraias – TO. Regional Catalão: UFG, 2017. Disponível em:<  
<http://congressos.sistemasph.com.br/index.php/simposiobioufcat/cibepoc2017/index>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. **Educação popular, educação social, educação comunitária**: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. Associação Brasileira de Educadores Sociais, 2012. Acesso em: 6 fev. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 21 de novembro de 2012.

CUNHA, Ana Stela de Almeida. Mídia, políticas públicas e identidades: guerras ontológicas e comércio cultural no universo quilombola. **Revista Novos Olhares**. v.4. n.1.,2015.

CUNHA, Ana Stela de Almeida. **FALANDO EM QUILOMBO** – a implementação da Lei 10.639 na sala de aula – São Luís, 2005.

DAMASCO, Mariana Santos, MAIO, Marcos Chor; MONTEIRO, Simone. Feminismo negro: raça, identidade e saúde reprodutiva identidade e saúde reprodutiva no Brasil (1975-1993). **Estudos Feministas**. Florianópolis, 20(1): 344, janeiro-abril/2012.

DELGADO, L. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História Oral**, v.6, 2003. p.9-25.

DIEGUES, A. C. S. **O Mito da natureza intocada**. São Paulo: Hucitec, 2008.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cad. CEDES**. v.25. n.67. Campinas, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Juiz de Fora: Graal, 1992. p.21, 70.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire 90 anos: lembranças pessoais e comentários. **Revista e-curriculum**, v.7. n.3. São Paulo, 2011.

GIRAUDO, José Eduardo Fernandes. **Poética da Memória: Uma leitura em Toni Morrison**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 1997.

GOMES, Flávio dos Santos. **Histórias de quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX**. edição rev. e ampl. – São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: Munanga, K. (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2.ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GUEDES, Olegna de Souza; PEDRO, Cláudia Bragança. As conquistas do movimento feminista como expressão do protagonismo social das mulheres. IN: **I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas**. ISSN 2177-8248. Londrina, 2010.

HALL, Stuart. A identidade em questão/As culturas nacionais como comunidades imaginadas. In: \_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação / Ricardo Henriques**. – Brasília: UNESCO, 2002.

HILSDORF, M.L.S. **História da Educação Brasileira**: leituras. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Enciclopédia dos municípios brasileiros**. v.5. Rio de Janeiro, 1959.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=210490&search=%7C%7Cinf%20ogr%20E1ficos:-dados-gerais-do-munic%EDpio>>. Acesso em: 10/01/2020.

JOUTARD, Philippe. Desafios à História Oral do Século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (orgs.). **História Oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000. p.31-45.

KHOURY, Yara Aun. Narrativas Oraís na Investigação da História Social. Projeto História – **História e Oralidade**. n.22. São Paulo: EDUC, 2001. p.79-104.

KOSSOY, Boris. 1941. **Fotografia & História**. 2ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.

LEÓN, Magdalena de. “El empoderamiento de las mujeres: Encuentro del primer y tercer mundos en los estudios de género”. n.13. La Ventana, 2001. p.94-106.

LIMA, Márcia. “Trajetória educacional e realização sócio-econômica das mulheres negras brasileiras”. **Revista Estudos Feministas**. v.3. n.2. IFCS/UFRJ, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.); BASSANEZI, Carla (coord. De textos). **História das mulheres no Brasil**. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. RJ: Vozes, 2012.

MARTÍNEZ, L.F.P. A pesquisa qualitativa crítica. In: **Questões sociocientíficas na prática docente**: Ideologia, autonomia e formação de professores [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2012. p.138-152.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, n.42. Editora UFPR, 2011. p.43-58.

MAUAD, Ana Maria. **Fotografia pública e cultura do visual, em perspectiva histórica**. v.2, n.2, 2013.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "**Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização)**" (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=130>>. Acesso em: 6 fev. 2014.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conferência Nacional da Educação**. Documento Final. Brasília, 2010.

NEVES, Margarida. História e memória. In: MATTOS, Ilmar R. (org). **Ler e Escrever para Contar**: documentação, historiografia e formação do historiador. Rio de Janeiro: Access Editora, 1998.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n.74, abril/2001.

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da história**. Trad. V. Ribeiro. São Paulo: EDUSC, 2005.

PIMENTEL, Gisley Ribeiro **O turismo como indutor do desenvolvimento socioeconômico e sustentável**: possibilidades para o município de Guimarães – Maranhão, 2014

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

PINTO, Regina Pahim. **O movimento negro em São Paulo**: luta e identidade. 1993. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Antropologia Política, FFLCH-USP, São Paulo, 1993.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1989. p.3-15.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.5, n.10, 1992. p.200-212.

QUEIROZ, M.I. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: VON SIMSON, O.R.M. (Org.). **Experimentos com histórias de vida**: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988. p.68-80.

REIS, João José. **Aprender a raça**. Veja, São Paulo, edição especial: 25 anos: reflexões para o futuro, 1993. p.189.

REIS, João J; Gomes, Flávio. **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SALVATICI, S. Memórias de Gênero: reflexões sobre a história oral de mulheres. **Revista de História Oral**, v.8, n.1,2005. p.29–42.

SANTIAGO, Alda Margarete Silva Farias. **VOZES E SAUDADES**: as narrativas das ex-alunas sobre a Escola Normal Regional Nossa Senhora da Assunção – Guimarães/MA (1957-1961). São Luís, 2015.

SARLO, Beatriz. Crítica del testimonio: sujeto y experiencia. In: \_\_\_\_\_. **Tiempo Pasado**. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión. Madri: Siglo Veintiuno, 2002.

SARTI, Cynthia A. Feminismo e contexto: lições do caso brasileiro. **Cad. Pagu** [online]. n.16, 2001. p.31-48. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332001000100003>>. Acesso em: 10 de setembro de 2019.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação**: trajetórias, limites e perspectivas. 4.ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SCHEIBE, L. Bases Teóricas e Políticas da Pesquisa e Extensão em Educação. **Cadernos do CED**, v.18, 1992. p.64-67.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. 20 (2), 1995. p.71-99.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; SIRGADO, Angel Pino; TAVIRA, Larissa Vasques., Memória, Narrativa e Identidade Profissional: analisando memoriais docentes. **Cad. Cedes**, Campinas, v.32, n.88, 2012. p.263-283.

SILVA, G.M. Formação Inicial e Continuada de Professores (as) e a Educação no Quilombo de Conceição das Crioulas/PE. **Comunicações**, Piracicaba, ano 21, n.1, 2014. p.23-38.

SILVA, Lígio Osório. **Terras devolutas e latifúndio**. Campinas: Unicamp, 1996.

SOUSA, Sandra Maria Nascimento. **Mulheres em movimento**: memória da participação das mulheres nos movimentos pelas transformações das relações de gênero nos anos 1970 a 1980. São Luís: EDUFMA, 2007.

SOUZA, Júlia Bertolucci Delduque de. **Reflexões sobre Fotografia e Arte**: um olhar sobre fotoformas e Sobras de Geraldo de Barros. Porto Alegre, 2010.

THOMSON, A. Aos cinquenta anos: uma perspectiva internacional da história oral. In.: FERREIRA, M.M; FERNANDES, T.M; ALBERTI, V. (org). **História oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Fio Cruz, 2000. p.47-65.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da ABPN**, América do Norte, 1, mar. 2010. Disponível em:<<http://www.abpn.org.br/revista/index.php/edicoes/view/20>>. Acesso em: 11 maio 2020.